

Jütte, Wolfgang [Hrsg.]

## Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Krems : Donau-Universität 2005, 40 S. - (Studies in lifelong learning; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Jütte, Wolfgang [Hrsg.]: Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems : Donau-Universität 2005, 40 S. - (Studies in lifelong learning; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172991 - DOI: 10.25656/01:17299

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172991>

<https://doi.org/10.25656/01:17299>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Forschungsbedarf

in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Studies in Lifelong Learning **5**

Jänner, 2005

**ISBN 3-9501777-7-9**

**Donau-Universität Krems**

Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung  
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30  
3500 Krems, Austria

Tel. +43 (0)2732 893-2267/-2268/-2269

Fax +43 (0)2732 893-4260

[www.donau-uni.ac.at/wb](http://www.donau-uni.ac.at/wb)

Cover-Design: Michael Zehndorfer  
Druck: Gugler Print und Media, Melk

# **Forschungsbedarf** **in der wissenschaftlichen** **Weiterbildung**



# Inhalt

Vorbemerkung	Seite 3
--------------	---------

## Einleitung

<i>Wolfgang Jütte</i> Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht	Seite 7
---	---------

## Thesen

Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung	Seite 13
---	----------

## Beiträge

<i>Karl Weber</i> Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung	Seite 17
---	----------

<i>Erich Schäfer</i> Entwicklungs- und Forschungsbedarf der wissenschaftlichen Weiterbildung	Seite 21
---	----------

<i>Andrä Wolter</i> Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf	Seite 25
---	----------

<i>Detlef Kühlenkamp</i> Tendenzen und Forschungsdesiderate in der universitären Weiterbildung	Seite 29
---	----------

<i>Ernst Prokop</i> Konfigurationen wissenschaftlicher Weiterbildung	Seite 32
---	----------

<i>Paul Kellermann</i> Über kritische Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung	Seite 36
---	----------

## Verzeichnis der Autoren

# Vorbemerkung

Am 1.4.2004 wurde per Gesetz aus der Donau-Universität Krems die Universität für Weiterbildung Krems. Aus ihrem besonderen Auftrag heraus, als einzige staatliche Weiterbildungsuniversität Europas, versteht sie sich als fachlich wissenschaftlicher Repräsentant und Anwalt wissenschaftlicher Weiterbildung. Neben der Lehre mit mittlerweile mehr als 100 Universitätslehrgängen mit akademischem Abschluss und mehr als 3000 Studierenden kommt der systematischen, strukturierten und fachübergreifenden Forschung über die wissenschaftliche Weiterbildung besondere Bedeutung zu. Die 2002 gegründete Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung trägt dieser Notwendigkeit Rechnung, seither sind zahlreiche Projekte entwickelt, Konferenzen und Expertentagungen durchgeführt und Publikationen verfasst worden.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Weiterbildungsprozessen dient der Selbstreflexion der Universität und trägt zur Qualitätsentwicklung ihrer Kernkompetenz bei. Eine besondere Leistung von Forschungsarbeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt darin, dass sie (Handlungs-) Probleme aufzeigen und Zukunftsperspektiven entwickeln kann.

Die hier vorgelegten Beiträge zeigen den erheblichen Forschungsbedarf in diesem Feld auf. Sie finden eine Fokussierung in den „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“; diese sind gleichzeitig Motivation und Herausforderung, die eigenen Forschungsbemühungen weiter zu verstärken.

Unerlässlich für diese Forschungsarbeit ist der internationale Entwicklungsaustausch. Die vorliegende Veröffentlichung zu den Entwicklungsbedarfen und Forschungsbeständen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ein erstes Ergebnis grenzüberschreitender Kooperationen. Besonderer Augenmerk muss auf die Nachhaltigkeit dieser internationalen Forschungskooperationen gelegt werden. Hierzu sind Ausdauer, Sensibilität und ein hohes Maß an aktiver Kommunikation gefragt, dann wird es auch möglich sein, zukünftig die Früchte dieser Arbeit zu ernten.

*Werner Fröhlich*



# Einleitung



# Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht

Wolfgang Jütte

Auf Einladung der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems diskutierten in zwei Fachtagungen<sup>1</sup> im November 2003 und 2004 Wissenschaftler aus Deutschland, Österreich und der Schweiz die ersten Ergebnisse einer Erhebung zu den Entwicklungsbedarfen und Forschungsbeständen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ziel dieser internationalen Expertenrunde<sup>2</sup> war es, sowohl Trends und Entwicklungslinien als auch spezifische Forschungsbedarfe in der Hochschulweiterbildung aufzuzeigen. Die vorliegende Veröffentlichung ist ein erstes Ergebnis dieser Zusammenarbeit.

## Identifizierung des Forschungsbedarfs in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung erfährt einen kontinuierlichen Bedeutungszuwachs. Dies verlangt zunehmend neben der programmatischen Profilierung auch eine theoretische Grundlegung und eine empirische Fundierung. Innovative wissenschaftliche Weiterbildung ist auf Forschung angewiesen.

Mit dem wachsenden Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung hält die Weiterbildungsforschung nicht Schritt. Es dürfen für die wissenschaftliche Weiterbildung zweifelsohne empfindliche empirische Defizite konstatiert werden. Sie ist weit weniger Gegenstand von Forschung geworden als andere Bildungsbereiche (*under-researched*). Insofern fällt die Aussage, dass der Forschungsstand hochgradig defizitär ist, nicht schwer. Daraus lässt sich ableiten, dass noch weite Wege zu gehen sind, die Ausdauer und Beharrlichkeit erfordern.

Der hier unternommene Versuch, Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu identifizieren, steht in einer Reihe von vergleichbaren Unternehmungen. Besondere Bedeutung hat das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ erlangt, das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) entwickelt wurde (vgl. Arnold u.a. 2000). Es zielt darauf ab, vor dem Hintergrund des erreichten Forschungsstandes Schwerpunkte und Fragestellungen zu identifizieren und zu systematisieren und letztlich „ein Koordinaten- und Koordinationssystem für die Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung“ (Arnold u.a. 2000, S. 4) entstehen zu lassen. Dieser umfassende Anspruch wird hier insofern nicht verfolgt, als der Schritt einer (Zwischen-)Bilanzierung bisheriger Forschungsaktivitäten angesichts der schmalen empirischen Basis und des relativ schwachen Systematisierungsgrads zu früh käme.

Der Zeitpunkt der Veröffentlichung erscheint uns günstig. Die Notwendigkeit einer Intensivierung der Forschungsbemühungen in dem Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Weiterbildung tritt immer offener zutage. Dies wird u.a. durch zwei Entwicklungen vorangetrieben. Zum einen nimmt der allgemeine Informations- und Erfahrungsaustausch zu. Neben zahlreichen, zumeist in Form von Sammelpublikationen erscheinenden Veröffentlichungen, die versuchen, das Feld der Weiterbildung stärker zu analysieren und zu systematisieren, erfährt der allgemeine Austausch durch nationale Fachgesellschaften der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Intensivierung. Dabei spielt auch die grenzüberschreitende Dimension eine zunehmend wichtigere Rolle. Zum anderen sind es die Hochschulreformbemühungen in vielen Ländern, die wissenschaftliche Weiterbildung (erneut) auf die bildungspolitische Agenda setzen. Die Gestaltung eines europäischen Hochschulraums (Stichwort „Bologna-Prozess“) betrifft auch wesentlich Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Ungeachtet der zumeist bildungspolitisch induzierten „Konjunkturen“ von Entwicklungs- und Begleitforschungsprojekten gilt es, einen Bereich der grundlegenden Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren.

<sup>1</sup> Die erste Fachtagung „Universität und Weiterbildung. Interdisziplinäre Forschungsfelder und -zugänge zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ fand in Zusammenarbeit mit dem Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) vom 20. – 22. November 2003 und die zweite Fachtagung „Entwicklungs- und Forschungsbedarfe in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ vom 18. – 20. November 2004 an der Donau-Universität Krems statt.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Roland Fischer, IFF Klagenfurt; PD Dr. Wolfgang Jütte, Donau-Universität Krems; Dr. Ulrike Kastler, Donau-Universität Krems; Prof. Dr. Paul Kellermann, Universität Klagenfurt; Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig; Prof. Dr. Detlef Kuhlentkamp, Universität Bremen; Dr. Lorenz Lassnig, IHS-Institut für Höhere Studien, Wien; Prof. Dr. Werner Lenz, Karl-Franzens-Universität Graz; Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg, Donau-Universität Krems; Prof. Dr. Erich Schäfer, Fachhochschule Jena; Prof. Dr. Karl Weber, Universität Bern; Prof. Dr. André Wolter, Technische Universität Dresden, HIS Hannover.



## **Von der allgemeinen Positionsbestimmung zur Prioritätensetzung**

Wir verfügen über zahlreiche, allerdings „inselartige“ Kenntnisbestände, die auf dem Wege der Forschung gewonnen wurden und zu einer Erhellung von Weiterbildungsproblemen beigetragen haben. Jedoch sind Umfeld, Rahmenbedingungen und Vernetzungen häufig ungeklärt. Das führt zu dem Wunsch, Ressourcen zu bündeln und abgestimmte und systematische Forschungsstrategien zur Anwendung kommen zu lassen. Eine Vernetzung von singulären Forschungsvorhaben zu komplexen Verbünden erlaubt die Nutzung von Synergien. Das beginnt bei der Entwicklung gemeinsamer Fragestellungen und kann eine Optimierung des methodischen Vorgehens zur Folge haben. Abstimmungen unter Ergebnissen aus unterschiedlichen Forschungssegmenten sind hier überschaubar und transparent zu erbringen.

Bei allen an diesem Prozess beteiligten Wissenschaftlern bestand ein besonderes Interesse, das bereits vorhandene Forschungswissen zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu benennen und zu ordnen, um sich so den Erkenntnisgewinnen zu sichern und vor allem um Desiderate und Prioritäten zu identifizieren. Damit soll die bisher sehr stark parzellierte Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung – wenngleich interessante Einzelforschung durchaus stattfindet, fehlt es an übergreifendem Austausch – stärker systematisiert und einem breiteren Fachpublikum zur Kenntnis gebracht werden.

Neben einer generellen Positionsbestimmung unterschiedlicher Forschungszugänge gilt es, eine Prioritätensetzung vordringlicher Forschungsfragen vorzunehmen. In den „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ werden drängende Forschungsaufgaben fokussiert und akzentuiert. Wir möchten die dort angeführten Aspekte als vorrangig bezeichnen und die zehn Thesen zur Diskussion vorlegen. Sie erfahren durch die ihnen folgenden Autorenbeiträge eine Differenzierung. Wenngleich der Raum für die einzelnen Beiträge knapp bemessen war, liegt mit diesem Band eine umfassende erste Bestandsaufnahme vor. Aus den vorliegend skizzierten Grundlinien lassen sich Forschungskorridore bestimmen, aus denen thematisch einschlägige Forschungsförderprogramme entwickelt werden können.

## **Veröffentlichung, Verbreitung und Wirkung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten**

Veröffentlichung, Verbreitung und Wirkungsentfaltung sind unterschiedliche Schritte in Forschungs- und Entwicklungsprojekten; ein Schritt ergibt sich nicht notwendigerweise aus dem anderen (Murphy 2003, S. 61). Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsprojekten finden häufig nicht ihren Weg zu der Zielgruppe. Dennoch lässt sich bei vielen Pilotprojekten eine etwas naiv anmutende Vorstellung finden, dass Ergebnisse selbst ihren Weg bahnen und vor allem ihre Wirkung erfahren. Während zwar die soziologische Verwendungsforschung (vgl. Beck/Bonß 1989) schon vielfach auf diesen Problemzusammenhang verwiesen hat, lässt sich in der Praxis ein vereinfachendes Modell antreffen: Es werden Gelder zur Verfügung gestellt, damit ein kleines Team ein Projekt durchführt und anschließend, vornehmlich in der eigenen Institution, die Ergebnisse verbreitet, um Veränderungsprozesse in Gang zu bringen (vgl. auch Murphy 2003, S. 58f).

Fragen der Dissemination und Rezeption werden eher zufällig als systematisch behandelt. Erforderlich wäre eine systematische Transferforschung, die beispielsweise reflektiert, wie Forschungs- und Entwicklungsprojekte wissenschaftlicher Weiterbildung eine „Wirkung“ entfalten können, welche Kontexte „Wissens-Transfer“ ermöglichen und wie eine Rückbindung der Forschungsergebnisse an Planende und Lehrende erfolgt.

## **Formierung einer fachlichen Community**

Für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsfeld wird die Formierung fachlicher *communities* immer bedeutsamer. Unerlässlich ist eine wissenschaftliche Plattform für profilierte plurale Forschungsdiskurse, wo sich Expert/inn/en aus Hochschule und Weiterbildung hinsichtlich ihrer Zugänge und Fragestellungen, ihrer Verfahrensweisen und Erkenntnisse verständigen können und so Ausgangspunkte für zunehmend untereinander abgestimmte und auf vielschichtige Problemlagen zugeschnittene Forschungsvorhaben gewinnen.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist ein Gegenstandsbereich, der besonders von Fragen der Multi-, Inter- und Transdisziplinarität (vgl. dazu Timmermann 2001) betroffen ist. Bedeutsam scheint mir hier der

Aspekt der Transdisziplinarität: Arbeitsteilig kooperierende Wissenschaftler/innen unterschiedlicher Disziplinen teilen einander ihre Ergebnisse mit. Dazu bedarf es als Verständigungshilfen „eines Sets von ‚Übersetzungsregeln‘ und ‚Wörterbüchern‘, welche die Kommunikation unter ihnen erleichtern und steuern können.“ (Timmermann 2001, S. 6). Dieser Übersetzungsschritt ist ein sehr voraussetzungsreicher Prozess. In Rückgriff auf Bromme (2000) weist Timmermann (2001, S. 8) darauf hin, dass für interdisziplinäre Kooperation „eine gemeinsame theoretische und methodologische Basis (*common ground*) erforderlich [sei], welche die Übersetzungsleistungen möglich mache“.

Diese Verständigungsbemühungen bedürften Zeit und Ausdauer, damit sie Früchte tragen. Als Herausgeber darf ich ausdrücklich den beteiligten Wissenschaftlern danken, die nicht nur einen Beitrag verfasst, sondern ihn auch zur Diskussion gestellt haben und dabei eine hohe Bereitschaft zum gegenseitigen Verstehen zeigten. Gemeinsam war allen Beteiligten ein Grundverständnis, das vom steigenden Bedeutungszuwachs wissenschaftlicher Weiterbildung und der Notwendigkeit ihrer kritischen Begleitung und reflexiven Gestaltung ausgeht.

## **Ressourcen und Forschungsorganisation „Netzwerk“**

Eine breitere und intensivere Forschung verlangt personelle und sächliche Ressourcen. Personell ist Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung schwach ausgebildet, wie der Blick auf die Stellensituation zeigt. Leiter/innen von Organisationseinheiten wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen nehmen vereinzelt Geschäftsführungs- und Wissenschaftlerfunktion in Personalunion wahr. Neben dieser „Vereinzelung“ sind hier noch weitere strukturelle Barrieren zu finden, die zu einer Nischenfunktion von Forschungsaktivitäten führen. Dazu zählt u.a. die wissenschaftliche Qualifikation des Personals, das nicht auf einen längeren Forschungshintergrund verweisen kann, und die hohe, durch Management- und Organisationsaufgaben geprägte Arbeitslast. Es fehlt sowohl die Zeit als auch im Einzelfall Einsicht in die Notwendigkeit von Forschungsaktivitäten, die ein stärkeres Engagement in diesem Feld verhindern.

Insofern ginge es zunächst auch um den Aufbau einer angemessenen Forschungsinfrastruktur. Ohne ausreichende finanzielle Ressourcen können diese Aufgaben kaum geschultert werden. Dabei wäre auch die Entwicklung einer breiten Supportstruktur in den Blick zu nehmen, wodurch z.B. Mitarbeiter/innen der Zentren wissenschaftlicher Weiterbildung Unterstützung bei methodischen Fragen erhalten könnten. In Zeiten, wo thematische einschlägige Modellversuchshaben zur wissenschaftlichen Weiterbildung lanciert werden<sup>3</sup>, gälte es der Entwicklung einer Forschungskultur mit einem gemeinsamen Verständnis von Forschung und ihrer Bedeutung für eine innovative wissenschaftliche Weiterbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.

Eine intensivere Weiterbildungsforschung erfordert angesichts vorhandener Strukturdefizite eine besondere Forschungsorganisation. Erst durch ein „Netzwerk“ von Wissenschaftler/innen, durch ein arbeitsteiliges und abgestimmtes Vorgehen von Projektgruppen an verschiedenen Hochschulen und in Kooperation mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen kommt es zu der erforderlichen Bündelung von Forschungsaktivitäten. Vermutlich könnten damit auch die erforderlichen finanziellen Ressourcen leichter akquiriert werden; sei es durch gemeinsame Drittmittelanträge oder durch die Etablierung bildungspolitischer Schwerpunktprogramme.

## **Internationale Forschungs Kooperation für vernetztes und interdisziplinäres Vorgehen**

Der Bedarf an vernetztem Vorgehen, an international abgestuften Verfahren und komparativen Fallstudien nimmt zu. Themen wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich nicht mehr allein auf nationaler Ebene diskutieren und lösen, sondern bilden eine grenzübergreifende Herausforderung. Auf die Notwendigkeit einer kosmopolitischen Agenda für Universitäten verweist Ulrich Beck (2004). Während das Modell „Humboldt 1“ aus dem 19. Jahrhundert einen nationalpädagogischen Zweck verfolgte, gründet das Modell „Humboldt 2“ im 21. Jahrhundert auf einer „Declaration of Interdependence“: „Keine Nation – so lautet ihr Kernsatz – kann ihre Probleme alleine lösen“ (Beck 2004, S. 15). Entsprechend kommt dem transnationalen Forschungsaustausch eine hohe Priorität zu.

<sup>3</sup> Vgl. in Deutschland z.B. das von der Bund-Länder-Kommission geförderte (info) Projekt MaweSt (Entwicklung von Modellen für die Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen).



Noch sind die Forschungsnetze in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf internationaler Ebene weit weniger eng geknüpft als in anderen Bereichen der Bildungsforschung. Wir hoffen, mit diesem Beitrag einen Impuls für eine europäische Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung geben zu können. Diese Fachtagungen, die noch auf dem deutschsprachigen Raum konzentriert waren, sollen den Auftakt für einen längerfristigen Klärungsprozess bilden. Der so begonnene Diskurs wird mit einer internationalen Konferenz zum „Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im Europäischen Hochschulraum“ im April 2005 fortgesetzt.<sup>4</sup> Damit verbinden sich auch Hoffnungen, dass sich ein internationales Experten-Netzwerk zur Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung konstituieren kann.

## Literatur

- Arnold, R./ Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum Report. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt/Main.
- Beck, U. (2004): Vorwärts zu „Humboldt 2“. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden. In: Die Zeit, Nr. 47, 11. November 2004, S. 15.
- Beck, U./Bonß, W. (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analyse zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Bromme, R. (2000): Beyonds One's Own Perspective: The Psychology of Cognitive Interdisciplinarity. In: Weingart, P./Steht, N. (Hrsg.): Practizing interdisciplinarity. Toronto, S. 116–133.
- Murphy, Roger (2003): The Use of Research and Development Projects in Higher Education. In: Eggins, H./Macdonald, R. (Hrsg.): The Scholarship of Academic Development. Buckingham: Open University Press, S. 58–69.
- Prokop, E. (2003): Wissenschaftliche Weiterbildung – Zugänge zur Forschung. In: Weiterbildungsforschung. Der Beitrag der Donau-Universität Krems zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Krems: Edition Donau-Universität Krems (Studies in Lifelong Learning, 2), S. 9–20.
- Timmermann, D. (2001): Interdisziplinäre Ansätze in der Forschung zur Weiterbildung: Stellenwert und Chancen. In: Ambos, I./Nuissl, E. (Hrsg.): Forschung zur Erwachsenenbildung. Dokumentation des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001, Bielefeld, S. 1–18.

<sup>4</sup> „Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum“. 4. Internationale Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Donau-Universität Krems, 28. – 30. April 2005.

# Thesen



# Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1. Der Ausdruck „wissenschaftliche Weiterbildung“ wird unklar und vieldeutig verwendet. Vorrangig bedarf es klarer Begriffe. Zu dieser Klärung tragen auch bildungstheoretische, wissenssoziologische und ideologiekritische Untersuchungen bei. Dabei gilt es, das „Spezifische“ wissenschaftlicher Weiterbildung als Lehren und Lernen an Hochschulen zu identifizieren.
2. Der Forschungsstand ist defizitär. Erforderlich sind eine stärkere Forschungsfundierung und die Bestimmung von Forschungsprioritäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Entwicklung einer fachlichen *community* trägt zur Profilierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsfeld bei.
3. Es fehlt an Transparenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Notwendig sind vergleichende Bestandsaufnahmen und Analysen von Kompetenzen und Kapazitäten, hochschul- und bildungspolitischen Verankerungen, institutionellen Formen, Personal-, Finanzierungs-, Programm-, Veranstaltungs- und Teilnehmendenstrukturen.
4. Bemühungen der Hochschulreform im Rahmen des „Bologna“-Prozesses erfordern die Klärung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Welche Möglichkeiten und Auswirkungen eine Neubestimmung dieses Verhältnisses für die wissenschaftliche Weiterbildung hat, ist nicht einmal im Ansatz untersucht.
5. Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung weisen eine hohe Vielfalt auf. Es ist kaum erforscht, wie sich wissenschaftliche Weiterbildung im System der Hochschule differenzieren und an Eigenwert gewinnen kann. Zu erforschen ist u.a., wer Weiterbildung auf welcher Organisationsebene, mit welchem Personal, mit welchen Ressourcen, in welchen Kooperationen durchführt.
6. Wissenschaftliche Weiterbildung findet statt zwischen Markt und bildungspolitischer Verantwortung. Hier gilt es, die manifesten und latenten „Bedarfe“ von Individuen, Berufsgruppen und Organisationen sowie das Verhältnis von Nachfrage- und Angebotsorientierung zu untersuchen. Es geht dabei auch um die Analyse von gesellschaftlichem wie individuellem Nutzen.
7. Wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Teilnehmer/inne/n, Dozent/inn/en und institutionellen Bildungsanbietern. Zu untersuchen ist, an welchen Kriterien, Standards und Werten die Beteiligten ihr Verhalten und ihre Strategien orientieren und wie die Professionalität in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesichert werden kann.

8. Nur institutionenbezogene Teilnahmestatistiken quantitativer Art werden der Komplexität von Nichtteilnahme und Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht gerecht. Es fehlt u.a. an quantitativen und qualitativen Untersuchungen zum Teilnahmeverhalten wie auch zum Wechselverhältnis von Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext.
9. Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung muss sich von der des Erststudiums und der der Erwachsenenbildung unterscheiden. Hierfür sind angemessene methodisch-didaktische Formen zu entwickeln und zu evaluieren. Überdies sind Kontexte, Wirksamkeit sowie Aufwand und Ertrag zu untersuchen.
10. Konzepte der „Wissensgesellschaft“ und des „lebenslangen Lernens“ verlangen nach einer grundlegenden Neuausrichtung der Hochschulen mit einer konsequenten Fokussierung auf die wissenschaftliche Weiterbildung als eine ihrer Kernaufgaben.

*Krems, 18. November 2004*

*Wolfgang Jütte (Krems), Paul Kellermann (Klagenfurt), Detlef Kühlenkamp (Bremen),  
Ernst Prokop (Regensburg), Axel Schilling (Basel)*

# Beiträge





# Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung

Karl Weber

## 1. Zum Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung

Bei meinen Überlegungen gehe ich von folgendem Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung aus. *Inhalt* der wissenschaftlichen Weiterbildung ist Wissenschaft, wie sie in disziplinären und interdisziplinären Zusammenhängen definiert wird. Dabei kann das von den Communities der verschiedenen Disziplinen akzeptierte Wissen zwischen den beiden extremen Polen „reine Wissenschaft“ oder „angewandte bzw. gesellschaftsorientierte Wissenschaft“ situiert werden (Bourdieu 1988). Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung ist somit nicht nur Wissen und dessen Vermittlung, sondern sind auch so genannte Praxeologien (Handlungsanleitungen für praktische Zwecke). Als Träger dieser Weiterbildung treten die Universitäten bzw. Hochschulen als wissensproduzierende Einrichtungen auf und als solche, die durch Lehre und Weiterbildung für den Umgang mit Wissenschaft sozialisieren und qualifizieren. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich schließlich an *Hochqualifizierte*, die in der Regel berufstätig sind und über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen.

## 2. Prekärer Status der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung erfuhr als Forschungsfeld bis heute keine disziplinäre Strukturbildung, noch wurde sie durch ein Fach als Forschungsgegenstand in legitimer Weise monopolisiert. Der Forschungsgegenstand wissenschaftliche Weiterbildung wurde daher auch nicht zum Gegenstand der Theoriebildung eigener Art, welche endogen, das heißt in disziplinähnlichen Strukturen generiert worden wäre. Stattdessen findet sich eine Forschungspraxis, die gekennzeichnet ist durch ein hohes Maß an Heterogenität und „rurale Kommunikationsformen“ (Becher 1989). Die Kommunikation wissenschaftlicher Fragen im Spannungsfeld der beiden oben erwähnten Pole findet in personell und thematisch hoch segmentierten Zusammenhängen statt. Freilich ist an dieser Stelle anzumerken, dass insbesondere im englischsprachigen Raum heute eine betriebswirtschaftliche Managementperspektive, also eine praxeologische Orientierung dominiert (vgl. dazu die Beiträge in der *Continuing Higher Education Review*). Die hier formulierten Feststellungen gelten unabhängig vom Status, der Organisationsform und der quantitativen Bedeutung der Weiterbildung an einer Hochschule bzw. an einer Universität.

Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist demgegenüber im doppelten Sinne exogen bestimmt. Zum einen knüpft sie, wenn sie theoretisch und methodologisch verfährt, an disziplinäre Traditionen und Kulturen an. Sie sucht den Anschluss an Fächer und deren Legitimation. Im Vordergrund stehen heute namentlich: die Erziehungswissenschaften, die Betriebswirtschaftslehre, die Psychologie, die Soziologie und das Recht. Zum andern ist dieses Forschungsfeld in thematischer Hinsicht sehr sensibel für gesellschaftliche und politische Diskurse. In Wissenschaft und Gesellschaft diskutierte Zeitdiagnosen werden vergleichsweise schnell rezipiert und in den Diskurs über Chancen, Risiken und Notwendigkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung integriert (vgl. Wittpoth 2001). Diese Offenheit gegenüber externen Anforderungen stellt zwar in thematischer Hinsicht die Aktualität der Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung und damit ihre politische Aufmerksamkeit sicher. Gleichzeitig werden aber Kontinuität und Akkumulation von Wissen, und damit auch eine an sich denkbare paradigmatische Entwicklung im Forschungsfeld ziemlich erschwert.

Die beschriebene Situation im Forschungsfeld wissenschaftlicher Weiterbildung muss nicht ewig andauern. Denkbar ist, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung als Forschungsfeld mit einem „quasidisziplinären“ Status in Zukunft ausdifferenzieren und etablieren kann. Die Formierung entsprechender fachlicher Communities stellt dafür eine notwendige Voraussetzung dar. Nur: heute sind diese Bedingungen nicht gegeben.

Mit diesen skizzenhaften Bemerkungen habe ich meine Ausgangssituation für die nun folgenden Vorschläge skizziert. Unter drei theoretischen Gesichtspunkten werde ich den Forschungsbedarf der wissenschaftlichen Weiterbildung strukturieren.



### 3. Theoretische Bezüge des Forschungsbedarfes in der wissenschaftlichen Weiterbildung

*Erstens* wird der Forschungsbedarf in den Kontext der Hochschulforschung gestellt (die ja selber ein disziplinübergreifendes Forschungsfeld darstellt). Institutionelle und strukturelle Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung, ihre Entstehung, Diffusion, Organisation, ihr Management sowie die Steuerung stehen dabei im Vordergrund.

Wissenschaftliche Weiterbildung stellt *zweitens* – folgt man dem gängigen Diskurs – einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher und namentlich wirtschaftlicher Probleme dar. Diese können einen materiellen oder einen sozialstrukturellen Charakter haben. Wissenschaftliche Weiterbildung erbringt dabei wesentlich eine qualifikatorische wie auch eine allokativen Funktion. Damit ist die Frage impliziert, auf welchen Qualifikations- und soziostrukturellen Wandel die wissenschaftliche Weiterbildung funktional bezogen ist. *Drittens* steht die Effektivität, die Nachhaltigkeit und die Effizienz des Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Debatte. Letztlich geht es dabei um die Klärung der Voraussetzungen, Formen und Wirkung des Lernens und um die Relevanz der pädagogischen Interventionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Mit diesen drei Referenzen spreche ich thematisch Forschungsfelder an, die auf einer Makro-, auf einer Meso- und einer Mikroebene situiert sind. Meinen Schwerpunkt werde ich auf die Makro- und Mesoebene legen. Das unter diesen Perspektiven detaillierte Forschungsfeld hat einen exemplarischen Charakter. Eine umfassende oder gar vollständige Darstellung des Forschungsbedarfes wird nicht angestrebt.

### 4. Ausgewählte Forschungsfelder

#### 4.1 Wissenschaftliche Weiterbildung im organisatorischen Kontext der Universitäten

*Rekonstruktion der Genese und organisationale Entwicklungsverläufe der wissenschaftlichen Weiterbildung an verschiedenen Hochschultypen.*

- In vergleichender Perspektive ist zu klären, welche Faktoren die Entstehung und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung im universitären Raum vorangetrieben haben bzw. vorantreiben. In welchem Maße wird diese Entwicklung durch exogene (Hochschulpolitik, Qualifikationswandel, Berufliche Organisationen, usw.) und in welchem Maße durch endogene Kräfte (die Universitäten und ihre Angehörigen) gefördert? Welches war die Rolle der Fächer (reine Wissenschaften versus angewandte Wissenschaften)? Unter welchen Bedingungen erfolgte dieser Aufbau der disziplinären und wann einer problembezogenen d. h. disziplinübergreifenden Logik? Ist ein Wandel der Bedeutung dieser Logik beobachtbar?
- Weiter wäre zu analysieren, wie sich wissenschaftliche Weiterbildung als Funktion eigener Art im System der Universität ausdifferenziert und an Autonomie gewinnt. Welche Faktoren treiben diese Ausdifferenzierung voran (Finanzierung, Größe der Universität, Status der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Professionalität des Angebotes, Rollendifferenzierung und Spezialisierung der Hochschulangehörigen usw.)? Ist weiter ein Zusammenhang erkennbar zwischen den Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung – akademisch versus administrativ/planerisch, fakultär versus interfakultär, dezentral versus zentral usw. und den Leistungspotenzialen und Leistungsprofilen der wissenschaftlichen Weiterbildung? Schließlich wäre in diesem Feld zu klären, ob sich der Stellenwert der akademischen Werte in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Abhängigkeit vom Finanzierungsmodus verändert.
- Dann wäre zu untersuchen, an welchen Werten und Standards die Professionellen der wissenschaftlichen Weiterbildung ihr Verhalten und ihre Strategien orientieren. Verstehen sie sich eher als Manager oder eher als Wissenschaftler und welches sind die Implikationen für die Praxis von Programmplanung (Zielgruppen, Inhalte usw.) und -realisierung?

*Kooperation und Vernetzung als Erfolgsbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.*

- Wiederum in vergleichender Perspektive sollte geklärt werden, ob die eingangs erwähnte weit verbreitete Behauptung empirisch belegt werden kann. Namentlich wäre daher zu untersuchen, ob und in welchem Maße das Leistungspotenzial von wissenschaftlicher Weiterbildung von der Intensität der Vernetzung und Kooperation mit Anbietern und Nachfragern abhängt. Gelten diese Erfolgsbedingungen generell, oder sind sie mit Blick auf die Position des jeweiligen Anbieters im

Anbieterfeld und mit Blick auf die Spezifität des Programms (Dauer, inhaltliches Profil, usw.) zu konkretisieren?

#### **4.2 Qualifikationswandel, Nachfragefinanzierung und Qualität**

*Mit der Entwicklung zur modernen wissensbasierten und informationstechnologisch gestützten Dienstleistungsökonomie sei – wird oft behauptet – eine thematische und institutionelle Entgrenzung der wissenschaftlichen Weiterbildung verbunden.*

- Auch wenn diese These hoch plausibel zu sein scheint, wurde sie bis heute kaum je systematisch und empirisch untersucht. Dies sollte nachgeholt werden. Dabei könnten u.a. folgende Fragen bearbeitet werden: Wie verändern sich die Arbeitsanforderungen von Hochqualifizierten und ihr Erwerbsstatus? In welchen Bereichen bzw. Berufsfeldern nimmt die Unterdeterminiertheit der Arbeitsanforderungen zu? Gilt das namentlich – wie oft behauptet wird – für die hochqualifizierten Wissensarbeiter? Und wo sind gegenteilige Entwicklungen auszumachen, die eher auf eine professionelle Schließung von Tätigkeitsfeldern hindeuten? Welches sind die Folgen dieser unterschiedlichen Entwicklungen für den Weiterbildungsbedarf, die Artikulation von Weiterbildungsinteressen und die bevorzugten Weiterbildungen?
- Unter welchen Bedingungen können Hochqualifizierte diese Weiterbildung durch Eigeninitiativen und selbstgesteuert sicherstellen? Wann und warum sind sie weiterhin auf den Besuch formalisierter Weiterbildung angewiesen? Sind Tendenzen erkennbar, wonach sich die wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend und gegebenenfalls transnational und virtuell selbstorganisiert realisiert und dennoch weiterhin ein Bedarf nach formalisierter Weiterbildung besteht?

*Die meisten Universitäten erheben für ihre wissenschaftliche Weiterbildung zum Teil erhebliche Teilnahmegebühren. Damit wird gleichzeitig die Nachfrage mit einer bedeutenden Macht „ausgestattet“, mit der sich die Anbieter und deren Management im Prozess der Planung und Realisierung von Weiterbildungsprogrammen auseinandersetzen müssen. Namentlich wird angenommen, dass die Teilnehmer die Macht einsetzen, um die Qualität und den Praxisbezug des Angebots sicherzustellen.*

- Diese These, die angesichts der gegenwärtigen „ordnungspolitischen Großwetterlage“ hoch einsichtig erscheint, hat meines Wissens eine geringe empirische Basis. In diesem Zusammenhang wäre zu klären, welche Bedeutung die Gebühren bei der Wahl der bevorzugten Weiterbildung spielen. In welchem Maße ist der Entscheid der Teilnehmer und Teilnehmerinnen von der Höhe der Teilnehmergebühren abhängig und wie wichtig sind andere Faktoren wie etwa Name des Diploms, Beurteilung der Qualität des Anbieters, geographische Erreichbarkeit oder Prestige des Anbieters?
- Weiter wäre zu klären, wie sich Interaktionsmuster und Aushandlungsprozesse zwischen Anbietern und Nachfragern bei unterschiedlich hohen Gebühren entwickeln. Verändert sich das Verhalten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen gegenüber Anbieter und Angebot dann, wenn sie vergleichsweise hohe Gebühren bezahlen? Sind es tatsächlich die Gebühren oder die spezifischen Merkmale der jeweiligen Teilnehmerpopulation, die für die Artikulation von Kritik und Ansprüchen gegenüber dem Anbieter entscheidend sind?
- Schließlich wäre es interessant zu wissen, ob und wie sich das Nachfrageverhalten in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts der Transnationalisierung der universitären Strukturen, der Angleichung der Ausbildungsstrukturen und der Diffusion der neuen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung verändert. Wie orientieren sich die Weiterbildungsinteressierten im unübersichtlichen Markt, nach welchen Kriterien ist ihr Suchverhalten strukturiert und welche Rolle spielen alte Bindungen an Bildungsinstitutionen? Wie formieren sich die verschiedenen Nachfrager: lokal, national oder neu transnational? Welches ist der Impact der transnationalen Nachfrage für Organisation, Programmgestaltung (thematisch, curricular und organisatorisch) sowie den Support in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

#### **4.3 Wirksamkeit und Effizienz in der Weiterbildung**

*Wissenschaftliche Weiterbildung stellt eine beträchtliche Investition in individuelles Humankapital dar. Damit ergibt sich mit einer gewissen Berechtigung die Frage nach den Erträgen dieser Investitionen.*

- Ich spreche namentlich die individuellen Erträge an wie Beschäftigungssicherheit, Karriere- und Aufstiegschancen, Einkommen, Problemlösungsfähigkeit wie auch soziale Beziehungen. In diesem Zusammenhang wäre zu erforschen, inwiefern der Umfang dieser Erträge nach Fachgebiet, Geschlecht, Tätigkeitsfeld, betrieblicher Zugehörigkeit, Erwerbsstatus, besuchter Universität sowie nach Dauer und Form der Ausbildung variiert.

*Im pädagogischen Diskurs erfahren heute konstruktivistische Ansätze eine große Aufmerksamkeit. Gleichzeitig stellen wir aber auch fest, dass in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung wie der universitären Lehre allgemein die pädagogischen Interventionsinstrumentarien zunehmend verfeinert werden. Nicht nur die Lehrer-Lernenden-Beziehungen werden thematisiert und neu gestaltet (z.B. von dem Lehrer- zur Lernerzentriertheit). Vermehrt wird versucht, unter Nutzung der neuen Medien eigentliche multimediale Lernumwelten zu schaffen.*

- Dadurch ergeben sich neue Fragestellungen zur Effizienz und Effektivität des Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die ja zentral die Berufserfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen als didaktische Ressource nutzen will. Interessant wäre es zu wissen, wie wirksam die verschiedenen pädagogischen Interventionsmodi sind. Diese Wirksamkeit wäre zu untersuchen, auch in Abhängigkeit des Status und der Form des vermittelten Wissens (vgl. z. B. konsolidiertes versus nicht konsolidiertes Wissen, Wissen versus Können, Erklärungswissen versus praxeologisches Wissen), der Ausbildung und Berufserfahrungen der Teilnehmenden, ihrer Lernstile, der beruflichen Praxis wie auch der spezifischen Merkmale des beruflichen Anwendungsfeldes.

## **Literatur**

Becher, T. (1989): Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Bristol.  
 Bourdieu, P. (1988): Homo Academicus. Frankfurt.  
 Continuing Higher Education Review. Cambridge: Harvard University.  
 Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld.



# Entwicklungs- und Forschungsbedarf der wissenschaftlichen Weiterbildung

*Erich Schäfer*

## 1. Wissenschaftliche Weiterbildung im aktuellen gesellschafts- und hochschulpolitischen Kontext

Die Stichworte Bologna-Prozess, zweistufiges Studiensystem, Leistungspunktsystem (ECTS), Qualitätssicherung und lebenslanges Lernen markieren die Eckpunkte eines grundlegenden Funktionswandels von Hochschulausbildung auf dem Weg in die Bildungsgesellschaft. Stand lange Zeit der humanistische Anspruch auf Persönlichkeitsbildung im Vordergrund einer Bildung durch Wissenschaft, so rückt heute die Perspektive der Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital in das Zentrum der Betrachtung. Es wird davon ausgegangen, dass die wirtschaftliche Produktivität primär durch Wissen und immer weniger durch Arbeit und Kapital hervorgebracht wird. Den Schlüssel für die Neudefinition der Funktion von Hochschulbildung finden wir in dem im März 2000 von der Konferenz des Europäischen Rates auf seiner Tagung in Lissabon formulierten strategischen Ziel, die EU bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.“

Die Betonung der Beschäftigungsfähigkeit, die in Zeiten der Globalisierung nach Möglichkeit grenzüberschreitend sein soll, macht europaweit vergleichbare Studiensysteme und Qualitätssicherungsstrukturen sowie Abschlussgrade erforderlich, wie sie in der Bologna-Erklärung durch die europäischen Bildungsminister im Juni 1999 gefordert werden. Ziel ist eine größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der europäischen Hochschul- und Studiensysteme auf der Basis eines zweistufigen Studiensystems (BA/MA). Auf der Nachfolgekonferenz in Prag (2001) wird dann explizit die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 hervorgehoben: „Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.“ Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des lebenslangen Lernens ist die Entwicklung eines Leistungspunktsystems, das gleichzeitig die Mobilität der Studierenden fördern soll. Auf ihrer Berlin-Konferenz im September 2003 kamen Hochschulminister/innen aus 33 europäischen Ländern zusammen, um die erreichten Schritte zu einem einheitlichen europäischen Hochschulraum zu bilanzieren und Prioritäten für die Zukunft zu setzen. Zum Stichwort lebenslanges Lernen werden in dem Communiqué alle Hochschulen aufgefordert, „die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen auf Hochschulebene, einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, zu verbessern.“ Lebenslanges Lernen im hochschulpolitischen Kontext lässt sich nicht auf die wissenschaftliche Weiterbildung reduzieren. Noch fehlt es – auch weiterbildungsaktiven Hochschulen – vielfach an zielgerichteten Handlungskonzepten zur Implementierung des Gedankens des lebenslangen Lernens in die Strukturen der Hochschule. Elemente hiervon könnten sein: die Durchlässigkeit von Bildungsstufen und -sequenzen, die Pluralisierung der Lernorte, die Erprobung neuer Lehr- und Lernformen, die Flexibilisierung von Studienzeiten über die gesamte Lebensspanne, die Anerkennung anderweitig erworbener Lernerfahrungen. Es reicht nicht, die Weiterbildung neben die traditionellen Aufgaben von Erststudium und Forschung zu platzieren. Die Reform der akademischen Erstausbildung, die Einführung eines zweistufigen Studiensystems, die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktsystems etc. müssen in den großen Rahmen einer Neudefinition des Bildungsauftrages der Hochschulen unter der Maxime der Implementierung des Gedankens vom lebenslangen Lernen gestellt werden. Dies wird auch bedeuten, dass sich die heute noch gültigen Grenzen von Aus- und Weiterbildung in einem neuen Hochschulsystem zunehmend durchdringen.

## 2. Zentrale Handlungsfelder wissenschaftlicher Weiterbildung

An die wissenschaftliche Weiterbildung als dem Ort von wissensbezogenen Austauschbeziehungen wird eine doppelte Anforderung gestellt: Einerseits wird ihr die Rolle eines Motors für den gesellschaftlichen Wandel zugesprochen und andererseits ist sie stärker als andere gesellschaftliche Bereiche herausgefordert, sich selbst als Teil des gesellschaftlichen Wandels umzugestalten. Einerseits soll sie gesellschaftliche Modernisierungsprozesse beschleunigen und andererseits diese reflexiv auf sich selbst beziehen.

Auf der *gesellschaftlich-politischen Ebene* gerät die lange Zeit gültige Basis der Wissensproduktion in den kritischen Blick. Während ausgehend von der Universitätsausdehnungsbewegung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert lange Zeit die Auffassung vorherrschte, es würde genügen, die Kommunikation zwischen der Wissenschaft als dem Produktionsort des Wissens und der gesellschaftlichen Praxis als ihrem Anwendungsort zu optimieren, müssen wir heute zunehmend feststellen, dass der bis dato gültige Gesellschaftsvertrag zwischen der Wissenschaft und der Allgemeinheit – wie es u. a. auch Michael Gibbons formuliert hat – aufgekündigt ist. Noch ist der alte nicht durch einen neuen Kontrakt ersetzt. Dies wirft in Bezug auf Bildungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung u. a. folgende Fragen auf:

- Welche Konsequenzen hat das Wissen um die negativen Folgen von gesellschaftlichen Verwissenschaftlichungsprozessen auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Inwieweit können bzw. müssen Bildungsprozesse den Umgang mit den sekundären Folgen der Verwissenschaftlichung bei der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse antizipieren?
- Inwiefern sind Strategien der politischen Deregulation des Bildungssystems geeignet, das Legitimationsdefizit der Wissenschaft zu beseitigen?
- Mit welchen Strategien versuchen die Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung, Vertrauen in die Produktivkraft Wissen zurück zu gewinnen?

Unter dem *ökonomischen Blickwinkel* gilt es das Potenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung für die wirtschaftliche Entwicklung genauer anzuschauen. Volkswirtschaftliche Aspekte sind dabei genauso zu betrachten wie betriebswirtschaftliche. Den Gegenstandsbereich Weiterbildung wirtschaftlich zu erschließen, bedeutet einerseits den Versuch zu unternehmen, die Entwicklung von Humankapital als Leitidee der Weiterbildung zu implementieren, die Wirkungen und Folgen von Bildungsprozessen monetär zu quantifizieren und andererseits zu buchstabieren, was es bedeutet, Bildung als ein Produkt bzw. eine Dienstleistung zu betrachten. Unter diesen Aspekten ergeben sich u. a. folgende Fragen:

- Wie muss wissenschaftliche Weiterbildung aussehen, damit sie zu einem Vehikel der gesellschaftlichen Transformation werden kann? Wie lässt sich ihr Beitrag volks- und betriebswirtschaftlich bestimmen?
- Welche Strategien zur Optimierung des Wirtschaftsgutes Bildung werden praktiziert?
- Wie beeinflussen sich volkswirtschaftliche, betriebswirtschaftliche und individuelle Interessen in Bildungsprozessen wechselseitig?
- Ist der Produktionsfaktor Bildung – im Interesse möglichst effektiver Verwertungsinteressen des Humankapitals – abzulösen von den Individuen und ihren Selbstaktualisierungstendenzen?

Bezogen auf den *organisatorischen Kontext* der Realisierung von Weiterbildungsangeboten rückt die Frage nach den überfälligen Strukturreformen des Hochschulwesens in den Mittelpunkt. Die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote werden mittel- und langfristig in ihrem eigenen Interesse nicht darauf verzichten können, Bildung und Lernen bei der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen auf ihre eigene Einrichtung anzuwenden. Zwar ist der Begriff der lernenden Organisation heute bereits in aller Munde; wie dieser Anspruch allerdings umgesetzt werden soll, darüber herrscht häufig noch große Unklarheit. Von besonderer Bedeutung ist dieser Gedanke schon deshalb, weil er historisch ein neues Phänomen bezeichnet. Waren früher lediglich natürliche Personen Subjekte von Bildungsprozessen, so existiert heute der Anspruch, dass nun auch Organisationen, Kommunen, Städte, Regionen etc. als lern- und bildungsfähige Entitäten wahrgenommen werden. Im Hinblick auf die Organisationsmodelle der Weiterbildung sind u. a. folgende Fragen von Interesse:

- Wie wird die diversifizierte Weiterbildungslandschaft in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung aussehen?
- Was unternehmen Bildungseinrichtungen, um sich auf dem Weiterbildungsmarkt zu etablieren, zu behaupten und innovativ zu sein?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen Organisationsmodellen und präferierten Lehr-Lern-Formen?
- Wie lassen sich die Prozesse von Qualitätsmanagement, Zertifizierung und Akkreditierung auf die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ausdehnen (vgl. Fröhlich/Jütte 2004 sowie Faulstich 2004)?
- Wie ist das professionelle Kooperationsmanagement und die aktive Netzwerkarbeit der intermediären Instanz wissenschaftliche Weiterbildung zu optimieren?



- Wie lassen sich Ressourcen für die Planung, Entwicklung und Erprobung innovativer Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung absichern?
- Wie können die Bemühungen um eine regionale Eingebundenheit und eine internationale Orientierung miteinander verbunden werden?

Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung entfaltet ihre Aktivitäten im Spannungsfeld der beschriebenen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen auf der Makroebene, den leitenden Prämissen ökonomischen Handelns auf der Mesoebene und den damit in Zusammenhang stehenden organisationsstrukturellen Erfordernissen auf der Mikroebene.

### **3. Ansprüche, Erwartungshaltungen und Aufgaben der Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung**

Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ist in dem Spannungsverhältnis zwischen (a) Teilnehmer/innen und den sie ggf. entsendenden Organisationen, (b) Dozent/innen sowie (c) Bildungsanbietern zu gestalten. Ausgehend von den Ansprüchen, die reziprok auf jeder Seite des Dreiecks gestellt werden, sind folgende Aspekte zu beachten:

#### ***Die Sicht der potenziellen Teilnehmer/innen:***

Das zentrale Referenzsystem für die Teilnehmer/innen ist deren Berufs- bzw. Tätigkeitsfeld. Dieses gibt die utilitaristischen Prägungen für das Lehr-Lerngeschehen vor; diese bestimmen nicht nur die explizit und implizit geäußerten Erwartungen der Teilnehmer/innen, sondern auch diesbezügliche antizipatorische Überlegungen auf Seiten der Dozent/innen und Institutionen.

Die inhaltliche Qualität der Teilnehmer/innen-Erwartungen lässt sich u. a. mit den Stichworten, umsetzbarer Anwendungsbezug, Aktualität und Effizienz umschreiben. Unter dem Primat der Ökonomisierung dürften die entsprechenden Hoffnungen besonders stark ausgeprägt sein. Welche Durchschlagskraft diese Erwartungen entfalten, wird mit davon abhängen, inwieweit es einerseits den Dozent/innen gelingt, deutlich zu machen, dass Weiterbildung eine Dienstleistung ist, an deren Produktion die Teilnehmer/innen selbst mitwirken und andererseits die Bildungsinstitution darüber nachdenkt, ob und wie die verschiedenen Teilnehmer/innen-Erwartungen in einem lehrgangsmäßigen Lernarrangement zu realisieren sind.

Die Beziehungsdynamik zwischen Teilnehmer/innen und Institution ist aus Sicht der ersteren stark geprägt von Erwartungen an flexible, möglichst zeit- und ortsunabhängige Unterstützungsleistungen im, aber auch begleitend zu und im Anschluss an den eigenen Lernprozess. Dies verweist auf die stark individualisierten Ansprüche der Lernenden sowie die Optionen multimedialer Offerten.

#### ***Die Sicht der Institution:***

Das entscheidende Referenzsystem der Bildungsinstitution ist der „Markt“ der wissenschaftlichen Weiterbildung. Auf diesem gilt es sich zu etablieren, zu bewähren und zu behaupten. Damit rücken Fragen der institutionellen Verankerung, der Konkurrenz und auch der Vernetzung und Kooperation mit anderen Akteuren in den Fokus der Betrachtung. Diese Aspekte sind vor dem Hintergrund der Tendenz zu einer De-Institutionalisierung von Weiterbildung und der Auflösung bisher gewohnter Grenzen zwischen tertiärem und quartärem Sektor zu erörtern.

Die zentrale Erwartungshaltung an berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung anbietende Einrichtungen besteht darin, über Kompetenzen bei der Lösung von Herausforderungen der Teilnehmer/innen zu verfügen. Ohne sie kommt keine Weiterbildung zustande. Wenn dies so ist, so gilt es die diesbezüglichen Prozesse im Vorfeld eines Bildungsangebotes näher zu betrachten. Um zu klären, inwieweit die Erwartungshaltungen erfüllbar sind, bedarf es eines intensiven Kommunikationsprozesses zwischen Anbieter und Nachfrager, der weit über das Weiterbildungsangebot im engeren Sinne hinausreicht.

Die Erwartungshaltung der Bildungsinstitution an die/den Dozent/in bezieht sich auf einen aktiven Part im Prozess der Entwicklung und Sicherung von Qualität als Organisationsentwicklungsprozess. Hierzu gehört auch die Arbeit an einer Corporate Identity, die von beiden Partnern gelebt wird. Die Beziehungs- und Kontaktpflege zwischen Institution und Dozent/in wird zu einer *conditio sine qua non* für erfolgreiche Weiterbildung.

### **Die Sicht der Dozent/innen:**

Die Bezugssysteme der Dozent/innen in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung sind primär der Zugang zum neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis in dem von ihnen vertretenen Lehrgebiet, sekundär die Feldkompetenz bezogen auf das Berufs- und Tätigkeitsfeld der Teilnehmer/innen und tertiär das methodische Repertoire für die Aufbereitung des jeweiligen contents.

Während die Teilnehmer/innen-Ansprüche an den Lehrenden aus deren Perspektive etwas ganz Selbstverständliches sind, ist für den Gedanken von Ansprüchen der Lehrenden an die Lernenden vielfach erst noch zu werben. Der Abschluss eines Lehr-Lern-Vertrages könnte diesen Gedanken der wechselseitigen Pflichten und Rechte befördern (vgl. hierzu Graeßner 2001). Ganz konkrete Ansprüche werden dort artikuliert, wo die/der Dozent/in die Teilnehmer/innen mit dem Gedanken vertraut macht, dass sich sie/er nicht auf eine Rolle des Wissensvermittlers reduzieren lässt, sondern sie/er sich auch als Lernberater/in, Coach und Impulsgeber/in definiert; der grundsätzliche Anspruch besteht darin, dass sie/er mit ihrer/seiner gesamten Person als ein Modell für eine bestimmte Art des Wissensmanagements fungiert, dessen Essential es ist, nicht nur der Distribution des Wissens zu dienen, sondern auch die Bedingungen ihrer Erzeugung zu reflektieren.

Der Anspruch der/des Dozent/in an die Institution bezieht sich auf die Zurverfügungstellung von Rahmenbedingungen für einen Lehr-Lern-Prozess, über dessen Zielstellung zuvor eine wechselseitige Verständigung stattgefunden hat. Mikrodidaktische Fragestellungen sind nicht zu trennen von den meso- und makrodidaktischen, für die ganz zentral die Institution Verantwortung trägt. Diese sollte sich nicht darauf beschränken, Dozent/innen „einzukaufen“, sondern mit ihnen zusammen an dem Profil des Angebotes berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zu arbeiten.

Die wechselseitigen Ansprüche, Erwartungshaltungen und Aufgaben der Weiterbildungsakteure in dem hier skizzierten Bildungsgeflecht gilt es künftig stärker als bisher selbst zum Gegenstand eines reflexiven Selbstbezugs der Akteure zu machen, ebenso wie die methodische Reflexion des Wissens. Durch entsprechende Kontrakte, die am Beginn des Bildungsprogramms stehen, können die Bedingungen für die Nachhaltigkeit der Bildungsinhalte im engeren Sinne positiv beeinflusst werden. Das Eingehen auf die situativen Gegebenheiten der am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten ist eine weitere Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsarbeit. Dies macht es erforderlich, das Augenmerk ganz auf die Eigenheiten der sich selbst steuernden lernenden Systeme, seien es Individuen, Gruppen oder Organisationen, zu legen.

### **Literatur**

The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna.

Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon.

Faulstich, P. (2004): Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung. Hamburg. <http://www.dgwf.net/materialien.htm>

Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster/New York/München/ Berlin.

Graeßner, G. (2001): Lehr-/Lernvertrag: warum, wieso, weshalb? In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 2/2001, S. 44–51.

Towards The European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

# Universität und Weiterbildung.

## Entwicklungslinien und Forschungsbedarf

Andrä Wolter

### 1. Entwicklung der akademischen Weiterbildung und Weiterbildungsforschung

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland spiegelt von ihren Anfängen an den jeweiligen Stellenwert wider, den Weiterbildung im Rahmen des Aufgabenspektrums der Hochschulen („multiversity“) einnahm bzw. einnimmt. Insofern stehen Forschung über Weiterbildung und die Praxis der Weiterbildung an den Hochschulen in einem engen Verhältnis zueinander. Von vereinzelten Vorläufern in der Zeit vor 1933 und den „Pionieren“ der universitären Erwachsenenbildung in den 50er und 60er Jahren abgesehen, fällt die eigentliche Phase der Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Hier vollzog sich der Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Die bislang dominierenden extra-muralen Aktivitäten, die sich primär an ein bildungsbeflissenes Publikum außerhalb der Universität richteten, verloren an Bedeutung. Stattdessen entwickelten die Hochschulen mehr und mehr Maßnahmen und Programme zur beruflichen und fachlichen Weiterqualifizierung von Hochschulabsolventen als ihrer eigentlichen Zielgruppe – bis hin zu eigenen Studiengängen.

Entsprechend lässt sich – wieder von vereinzelten Vorläufern abgesehen – erst seit den 60er Jahren in größerem Umfang beobachten, dass Weiterbildung an den Hochschulen zum Thema wissenschaftlichen Interesses wird. Drei Merkmale sind für diese „erste“ Generation der Befassung mit akademischer Weiterbildung kennzeichnend:

- *Eine starke normative Orientierung:* Angesichts der damaligen Unterinstitutionalisierung ging es vielfach überhaupt erst darum, durch wissenschaftliche Analysen (z.B. zum Weiterbildungsbedarf) die Forderung nach einem stärkeren Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung zu untermauern.
- *Die Defizithypothese:* Angesichts der beträchtlichen Schwierigkeiten, die Weiterbildung an den Hochschulen voranzubringen, wurden immer wieder die vielfältigen Schwierigkeiten analysiert, die ihrem Ausbau im Wege standen. Hierzu zählten neben rechtlichen Restriktionen vor allem die Überlastsituation in der Erstausbildung sowie die geringe Verankerung der Weiterbildung im akademischen Reputationssystem.
- *Die institutionelle Fokussierung:* Im Mittelpunkt der Forschung standen hauptsächlich die Hochschulen als Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung. Eher selten kam das außeruniversitäre Spektrum der Weiterbildungsangebote oder das tatsächliche Weiterbildungsverhalten von Hochschulabsolventen ins Blickfeld.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass sich in Deutschland in den letzten 10 bis 15 Jahren nach den Anfängen in den 60er und 70er und einer Phase der Stagnation in den 80er Jahren (1) eine weitere Institutionalisierung (ablesbar an der Zahl der Hochschulen, an denen für Weiterbildung zuständige Stellen etabliert sind), (2) eine deutliche Expansion (ablesbar am Angebotsvolumen oder an den Teilnehmerzahlen) und (3) eine stärkere Diversifizierung der Hochschulweiterbildung (ablesbar an der Angebotsvielfalt) vollzogen haben (vgl. Herm u.a. 2003).

Damit hat auch ein anderer Typus von Forschung an Bedeutung gewonnen, der diesen Wandel akademischer Weiterbildung widerspiegelt. Im Mittelpunkt stehen jetzt solche Themen wie neue Angebotsformen und Zielgruppen, die Organisation des Lehrens und Lernens, die Bedeutung der neuen Medien und virtuellen Lernformen und andere auf didaktische Modellentwicklung ausgerichtete Felder. Während die Forschung lange Zeit von der o.g. Defizithypothese geprägt wurde, ist an ihre Stelle nunmehr eine stärker handlungs- und entwicklungsorientierte, praxeologische Perspektive getreten. Aber auch Bestandsaufnahmen zum Angebot an Weiterbildung durch Hochschulen sind in letzter Zeit mehrfach durchgeführt worden.

Die jüngere Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich in zwei Aussagen kleiden. Einerseits befindet sich die Weiterbildung an den Hochschulen deutlich im Aufwind, es ist einiges in Bewegung gekommen, nicht zuletzt durch den Generationenwechsel. Auf der anderen Seite ist die Weiterbil-



derung sicher noch nicht im Zentrum der Hochschule angekommen – entsprechend ihrer gesetzlichen Verankerung im Hochschulrahmengesetz als dritter, gleichwertiger Aufgabe der Hochschule neben Forschung und Lehre/Studium. Dafür fehlen der bisherigen Entwicklung noch Nachhaltigkeit und Kontinuität.

## **2. Vom Bildungsauftrag zur Marktorientierung**

Mit der quantitativen Entwicklung haben sich auch Charakter und Qualität der von Hochschulen angebotenen Weiterbildung stark verändert. Immer weniger geht es darum, einen universitären Bildungs- oder Wissenschaftsauftrag auf dem Wege über Weiterbildung nach außen zu tragen, wie dies noch von der älteren universitären Erwachsenenbildung beansprucht wurde. Vielmehr folgt die Entwicklung der Weiterbildung in erster Linie einer marktorientierten Strategie. Die traditionelle Angebotsorientierung ist einer deutlichen Bedarfs- und Nachfrageorientierung gewichen. Die Weiterbildung ist zwar immer noch ein Randelement des Hochschulsystems, aber stärker als je zuvor Teil des expandierenden Weiterbildungsmarktes.

Den Hochschulen und ihren Einrichtungen geht es jetzt primär darum, Bedarfe, Marktlücken, Zielgruppen bzw. Nachfragepotenziale zu identifizieren und mit „marktgerechten“ Angeboten darauf zu reagieren. Die Weiterbildung ist zu dem am stärksten „marktorientierten“ Teil der Hochschule geworden. Viele Hochschulen setzen auf eine Strategie des „Outsourcing“ durch privatrechtliche Ausgründungen, um sich auf dem Weiterbildungsmarkt besser positionieren zu können. Neben den öffentlichen Hochschulen und neuerdings ihren privatrechtlichen Ausgründungen sind zahlreiche andere Anbieter bzw. Träger auf diesem Markt aktiv.

Die Entdeckung der akademischen Weiterbildung als neues Geschäftsfeld der Hochschulen lässt sich auf verschiedene äußere Anstöße zurückführen. Dazu gehören an erster Stelle gewiss die Chancen, die der Wachstumsmarkt Weiterbildung bietet. Weiter ist hier angesichts der Stagnation der staatlichen Hochschulfinanzierung die Suche nach neuen Ressourcen zu nennen, unter anderem durch Ausbau gebührenpflichtiger Weiterbildungsangebote. Gleichwohl werden die mit Weiterbildung zu erwirtschaftenden Erträge oft maßlos überschätzt, zumal finanziell attraktive Marktlücken oftmals bereits von anderen Anbietern besetzt sind.

Eine Rolle spielt auch die Etablierung der neuen Steuerungsformen, die ja den Anspruch verfolgen, den Handlungs- und Bewegungsspielraum der Hochschulen für neue „lohnende“ Aktivitäten zu vergrößern. Mit den neuen marktförmigen, kompetitiven Steuerungsmechanismen soll nicht nur die Effektivität der Hochschulen in der Leistungserbringung verbessert, sondern die Hochschule insgesamt strategisch neu ausgerichtet werden – im Sinne einer „entrepreneurial university“.

Die (Wieder-) Entdeckung der Weiterbildung als Instrument der Studienreform zur Verbesserung der Studieneffektivität ist ein weiterer Impuls. Durch den Bologna-Prozess wird die überfällige Reform der akademischen Erstausbildung vorangetrieben, die auch die Chance bietet, die „Schneidung“ zwischen Erstausbildung und Weiterbildung im Rahmen konsekutiver und modularisierter Studiengänge neu zu gestalten. Zwar ist gegenwärtig ein Boom an weiterbildenden Master-Studiengängen zu beobachten; aber die Chance, den konsekutiven Master auch für berufsbegleitende weiterbildende Angebote zu nutzen, wird bislang – anders als in den Ländern, in denen gestufte Studiengänge bereits auf eine lange Tradition zurückblicken können – kaum genutzt.

Das finanzielle Hauptmotiv vieler Hochschulen, sich stärker um einen Ausbau der Weiterbildung zu bemühen, wird sich möglicherweise nicht nur hinsichtlich der weit gespannten Erwartungen als trügerisch erweisen, sondern steht auch in der Gefahr, die Weiterbildung in neue Engführungen zu manövrieren. So stellen viele Hochschulen eine Fülle von Angeboten bereit, die mehr oder weniger weit von der eigentlichen Aufgabe der Hochschule entfernt sind. Unter (wissenschaftlicher) Weiterbildung läuft an den Hochschulen manches, was zwar marktgängig ist, aber keinen Wissenschafts- und Forschungsbezug mehr erkennen lässt.

Als besondere Stärke von Hochschulweiterbildung gelten neben den Zertifikaten, die die Hochschule ausstellt (insbesondere im Rahmen weiterbildender Studiengänge), der enge Forschungsbezug und die allgemein anerkannte Rolle der Hochschulen als gesellschaftliche Kompetenzzentren. Die Hochschule steht als öffentliche Institution in der Pflicht, auch solche Angebote bereitzustellen, die nicht „marktgängig“ sind, gleichwohl aber auf eine Nachfrage bzw. einen Bedarf treffen (insofern sind

Marktgängigkeit und Bedarfsgerechtigkeit keineswegs identisch). So ist die Hochschule auch ein „geschützter“ öffentlicher Ort eines wissenschaftlichen Diskurses über Wissen und Erkenntnis, sie ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als andere gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen.

### 3. Die Rolle der Hochschule beim lebenslangen Lernen

Lebenslanges Lernen ist zwar auch an den Hochschulen zu einem gängigen Slogan geworden, wird aber dort eher selten mit Leben gefüllt und zumeist mit einem (bescheidenen) Ausbau der Weiterbildung oder mit e-learning und virtuellen Studienangeboten identifiziert. Auch wenn der Begriff des lebenslangen Lernens weithin als Leerformel gilt, so liefert er doch eine neue Legitimation für das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung.

Das Konzept des lebenslangen Lernens, dessen Ursprünge auf die späten 60er und frühen 70er Jahre, primär im Rahmen internationaler Organisationen (UNESCO, OECD u.a.) zurückgehen, hat in den letzten 10 bis 15 Jahren nicht nur schärfere Konturen gewonnen, sondern auch seine Bedeutung erheblich erweitert. Das neue Verständnis lebenslangen Lernens, wie es sich im internationalen Diskurs herausgebildet hat, kann zusammenfassend als „emergence of an inclusive understanding of lifelong learning including (1) the complete learning biography over all phases of development, from early childhood to adulthood, (2) the sequence of all educational institutions over the life-span, and (3) all perspectives and dimensions of human development“ (Wolter 2002) umschrieben werden.

Lebenslanges Lernen als ein systemisches Konzept ist bislang an deutschen Hochschulen nur wenig präsent. Es fällt auf, dass die hochschulpolitische Rezeption der Idee des lebenslangen Lernens eine Reihe von Verkürzungen und Ausblendungen enthält. Dies gilt z.B. für die Fokussierung auf die Weiterbildung. Die Idee lebenslangen Lernens müsste dazu führen, den Ort der Hochschule in einer biographischen Sequenz aufeinander folgender Lernzyklen neu zu thematisieren (Schuetze/Wolter 2003). Dies schließt den Übergang von der Schule zur Hochschule, die stärkere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende, flexiblere Formen des Studierens, die eine bessere Abstimmung zwischen Studieren und anderen Tätigkeiten erlauben (z.B. durch Teilzeit- oder Fernstudium), ebenso ein wie die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen im Studium selbst, den komplizierter werdenden Übergang von der Hochschule in den Beruf sowie schließlich die berufliche und fachliche Weiterbildung durch die Hochschule.

Das Konzept des lebenslangen Lernens stellt gerade für die deutschen Hochschulen eine weit reichende Herausforderung dar. Für viele bedeutet lebenslanges Lernen ein Anbau, nicht ein Umbau der Hochschule. Eine integrierte Strategie zur Implementation lebenslangen Lernens, welche eine Reform der akademischen Erstausbildung mit dem Ausbau von Weiterbildung verbindet, ist kaum anzutreffen. Gesamtkonzepte, die eine inhaltliche Neuordnung grundständiger und weiterbildender Angebote im Zusammenhang sehen, werden zwar immer wieder gefordert, bleiben aber weitgehend ein Desiderat.

### 4. Forschungsdefizite und Forschungsbedarfe

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich zwar eingebürgert, bleibt aber unklar. Mindestens drei Ebenen sind zu unterscheiden:

- Dieser Begriff kann – erstens – auf der *institutionellen* Ebene alle weiterbildenden Programme bezeichnen, die in der Verantwortung von Hochschulen angeboten werden; diese Definition würde andere Anbieter ausschließen.
- Er kann sich – zweitens – auf alle Weiterbildungsangebote beziehen, die sich an *Hochschulabsolventen* als Zielgruppe wenden; dies würde außeruniversitäre Anbieter einschließen, aber den potentiellen Teilnehmerkreis eingrenzen.
- Schließlich kann sich der Begriff – drittens – auf solche Angebote erstrecken, die inhaltlich einen eindeutigen *Wissenschaftsbezug* aufweisen und von wissenschaftlich qualifiziertem Personal mit entsprechenden Lehrmethoden durchgeführt werden. Dies kann auch in außeruniversitären Einrichtungen geschehen.



### **Im diesem Rahmen lassen sich folgende Forschungsbedarfe benennen.**

- *Institutionelle Diversifizierung:* Es fehlt an Transparenz, welche öffentlichen und privaten Institutionen mit welchen Angeboten auf dem Markt für wissenschaftliche Weiterbildung präsent sind. Hierbei wäre es wichtig, das weite Spektrum entsprechender Anbieter und Träger und die Vielfalt der Angebote einzubeziehen. Neben einer institutionsorientierten Perspektive wäre es sinnvoll, in Absolventenstudien gezielt der Frage nachzugehen, wo und wie sich eigentlich Hochschulabsolventen weiterbilden (Nachfrageperspektive). Eine neue, explorative HIS-Studie zur Weiterbildung von Hochschulabsolventen verdeutlicht die Potenziale, die in Absolventenstudien stecken (Willich/Minks 2004).
- *Lebenslanges Lernen:* Bislang sind die Bedeutung und die Konsequenzen der Idee des lebenslangen Lernens für die Hochschulen nur unscharf zu erkennen. Erforderlich wäre intensivere Forschung, die das Konzept (oder besser: die konkurrierenden Konzepte) des lebenslangen Lernens in seinen vielfältigen Schattierungen (vgl. Wiesner/Wolter 2004) im Blick auf die Hochschulen ausleuchtet.
- *Weiterbildung als Expertenkommunikation:* Die differenzierten Lerninteressen und Lernbedürfnisse von Teilnehmern an wissenschaftlicher Weiterbildung sind bislang wenig bekannt. Wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet Kommunikation von Experten der Wissenschaft mit Experten der akademischen Berufspraxis. Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung ist offenkundig eine andere als die der Erwachsenenbildung, aber auch als die der akademischen Erstausbildung. Liegt in dieser Form des Expertenaustausches eine Grenze der „Technisierbarkeit“ wissenschaftlicher Weiterbildung durch virtuelles Lernen?
- *Bedarfsorientierung:* Berufliche Weiterbildung soll bedarfsorientiert erfolgen. Für die Hochschulen als traditionell angebotsorientierte Institutionen ist dies eine besondere Herausforderung. Sie kennen oft die „Bedarfe“ an Weiterbildung überhaupt nicht (oder jedenfalls nicht genau). Bedarfsforschung stellt also ein weiteres Defizit dar, wobei es wohl vorrangig um Verfahren der Bedarfsermittlung und der Planung bedarfsgerechter Weiterbildung ginge. Auch wäre zwischen verschiedenen „Bedarfen“ – von Individuen, von Berufsgruppen und von Organisationen – zu unterscheiden.
- *Programmtypen:* Oft sind die Hochschulen oder die Abnehmer von Weiterbildung selektiv auf einen einzelnen Programmtyp fixiert. Tatsächlich umfasst wissenschaftliche Weiterbildung aber sehr unterschiedliche Programmtypen, die mit differenzierten Bedarfen und Zielgruppen korrespondieren: weiterbildende Studiengänge, „passgenaue“ wirtschaftsnahe Angebote, forschungsbezogene Weiterbildung, berufs- oder zielgruppenspezifische Angebote, Angebote mehr allgemeinbildenden Charakters zur Öffnung der Universität und andere Angebotsformen. Der Zusammenhang zwischen Programmen und Teilnehmerbedürfnissen wäre genauer zu untersuchen.
- *Wissens- und Erfahrungstransfer:* In der wissenschaftlichen Weiterbildung wird das traditionelle Verständnis akademischer Bildung im Rahmen disziplinär organisierten Wissens und primär wissenschaftsinterner Problemdefinitionen mit zumeist transdisziplinären Anforderungen und dem Interesse an der Lösung praktischer Probleme konfrontiert. Diese „Interaktion“ zwischen zwei nach unterschiedlichen Prinzipien organisierten Wissens- und Erfahrungstypen wäre genauer zu untersuchen.

### **Literatur**

- Herm, B./Koepf, C./Leutner, V./Richter, K./Wolter, A. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt, hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners – International Perspectives on Change, London.
- Schuetze, H.G./Wolter, A. (2003): Higher Education. Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen, 51, S. 183–189.
- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2004): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, München.
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen – Sonderauswertungen der HIS-Absolventenbefragungen, HIS-Projektbericht, August.
- Wolter, A.: Lifelong Learning and Higher Education, Paper presented at the 15th CHER Conference “Higher Education in the Global Age”, Vienna 2002.

# Tendenzen und Forschungsdesiderate in der universitären Weiterbildung

*Detlef Kühlenkamp*

## 0. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag skizziert Sachverhalte und Entwicklungstendenzen der universitären Weiterbildung und verknüpft diese mit Forschungsdesideraten, die von diesen her gesehen als nahe liegend erscheinen. Dabei wird nicht eine umfassende Darstellung von Problemen universitärer Weiterbildung angestrebt, sondern ein Diskussionsbeitrag innerhalb eines Diskurses mit dem Ziel, eine stärkere Forschungsfundierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu erreichen. Der Beitrag beschränkt sich bewusst auf die Weiterbildung an den Universitäten als den ältesten und größten Institutionalisierungen von Wissenschaft mit deren größtem Personalreservoir.

## 1. Was findet als Weiterbildung an den Universitäten statt?

### 1.1 Tendenzen

Das Weiterbildungsangebot der Universitäten ist sehr heterogen und folgt keiner Grobstruktur, sondern sehr unterschiedlichen Zielen mit sehr unterschiedlichen Leistungen. Dies hängt mit der Entstehungsgeschichte der universitären Weiterbildung zusammen: bis auf ganz wenige Ausnahmen sind ihre Anfänge nicht aus den Universitäten selbst entstanden, sondern in Deutschland vom Staat den Universitäten als Aufgabe zugewiesen worden. Dabei hat der staatliche Auftrag eine Verschiebung erfahren: Hieß es in der ersten Fassung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1976 noch: „Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung. Sie fördern die Weiterbildung ihres Personals“ (§2 (4)), so stellt die 1999 verabschiedete Neufassung des HRG lakonisch fest: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“. (§2 (1)), d. h. der Gesetzgeber suggeriert, Weiterbildung sei für die Hochschulen eine ähnlich selbstverständliche Aufgabe wie die der Forschung und die der Lehre. Tatsächlich gibt es inzwischen aus der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zahlreiche Verlautbarungen, in denen die Weiterbildung zur selbstverständlichen Leistung der Universitäten erklärt wird.

Die bildungspolitischen Verlautbarungen zur Weiterbildung durch Hochschulen implizieren jedoch zumeist, dass die Weiterbildung von den Hochschulen ohne eigene finanzielle Aufwendungen oder sogar mit Netto-Einnahmen zu realisieren seien. Dies ist jedoch nur bei hochspezialisierten Teil- oder Einzelangeboten möglich, hingegen nicht mit der Repräsentanz des wissenschaftlichen Spektrums einer Universität auch durch Weiterbildung neben Forschung und Lehre. Nach der Durchsicht der von den Universitäten veröffentlichten Programme scheint deren Weiterbildungs-Angebot auch diesem Tatbestand zu folgen: angeboten wird vorwiegend nachfrageorientiert, was sich „rechnet“, was sich an das eigene Personal wendet und was Adressaten gesetzlich vorgeschrieben ist, wie z. B. die Ärztefortbildung der Universität Magdeburg. Jedoch realisieren Universitäten nicht – und scheinen es auch nicht anzustreben – ihr wissenschaftliches Spektrum angebotsorientiert durch Weiterbildung darzustellen und damit auch latente Nachfrage und Weiterbildungsbedarf in akute Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung zu transformieren.

### 1.2 Forschungsdesiderat

Notwendig ist eine qualifizierte Bestandsaufnahme der universitären Weiterbildung. Ihr Ergebnis würde aller Voraussicht deutlich machen, dass Weiterbildung an den Universitäten neben Forschung und Lehre einen äußerst geringen Stellenwert einnimmt; das gilt sowohl für die realisierten Quantitäten als auch für die von den Universitäten zugunsten von Weiterbildung eingesetzten Ressourcen. Eine genaue Bestandsaufnahme der tatsächlichen Realität universitärer Weiterbildung würde eine rationalere und sachangemessenere Diskussion der Diskrepanzen zwischen Rhetorik und Realität in der universitären Weiterbildung ermöglichen. Erste Hinweise würde schon ein Vergleich der personellen und finanziellen Ressourcen geben, die Universitäten für Lehre, Forschung und Weiterbildung einsetzen. Untersucht werden sollten hoch-



schul- und bildungspolitische Verankerungen, institutionelle Struktur, Personalstruktur, Finanzierungsstruktur, Programmstruktur, Veranstaltungsstruktur und Teilnehmendenstruktur mit den entsprechenden Quantitäten universitärer Weiterbildung.

## **2. Welches sind die Charakteristika wissenschaftlicher Weiterbildung?**

### **2.1 Tendenzen**

Weiterbildungsangebote der Hochschulen treffen im deutschsprachigen Raum auf eine Vielzahl anderer Weiterbildungsangebote der institutionalisierten Weiterbildung. Als Weiterbildungsangebote von Institutionen der Wissenschaft sollten sie sich von denen anderer Institutionen in anderer Trägerschaft unterscheiden und insofern „Profiltreue“ zeigen, dass sie als Leistungen der Universitäten identifizierbar sind. Diese „Profiltreue“ universitärer Weiterbildung als wissenschaftliche Weiterbildung ist vor allem von drei Richtungen her gefährdet:

1. Führt die Tendenz der Universitäten, für ihre Weiterbildungsaktivitäten nur sehr geringe (am besten keine) eigenen Ressourcen aufzuwenden, dazu, solche Weiterbildungs-Angebote zu bevorzugen, die sich finanziell selbst tragen. Dies führt zu einer Hinwendung zu Angeboten, die aus ökonomischen Gründen auch von anderen Anbietern generiert werden. Beispiele dafür sind IuK-Angebote sowie Management- und Personalführungs-Angebote.
2. Sind die jährlich von der Hochschulrektorenkonferenz dokumentierten weiterführenden Studienangebote mit großer Mehrheit postgraduale Studienangebote, die sich an Absolventen der gleichen Wissenschaftsdisziplin wenden und größtenteils Aufbaustudien sind, die zum Teil auch die Funktion haben, das abgeschlossene wissenschaftliche Studium durch Inhalte zu ergänzen, die als Entlastung der wissenschaftlichen Erstausbildung aus dem Erststudium herausgenommen wurden. Universitäten neigen stark dazu, zusätzlich Studienangebote als ergänzende Aufbaustudien oder postgraduale Studien anzubieten, weil diese in der Regel forschungsnäher als weiterbildende Studienangebote sind und damit stärker den institutionellen Kernaufgaben der Universitäten sowie den Karriere-Chancen ihres wissenschaftlichen Personal entsprechen als die Konstituierung problemorientierter weiterbildender Studiengänge.
3. Sind zahlreiche Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universitäten eher dem Wissenschaftstransfer im engeren Sinne als der wissenschaftlichen Weiterbildung zuzuordnen. Wissenschaftstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung werden in der hochschulpolitischen Diskussion oft gleich gesetzt, jedoch zielt der Wissenschaftstransfer auf den möglichst schnellen und unproblematischen sowie eindeutigen Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in außeruniversitäre Zusammenhänge ab und wird von diesen auch stark nachgefragt und gefordert.

Wissenschaftlich gilt jedoch ungeachtet der Feinheiten unterschiedlicher Wissenschaftsbegriffe als Charakteristikum erkenntnisorientierter Vorgehensweisen, die sich in einem System von Annahmen, Definitionen, Begriffsbestimmungen, Axiomen und Postulaten bewegen und dabei beschreibbaren Methoden folgen, die planmäßige und nach Grundsätzen der Logik aufgebaute Verfahren zur Erreichung eines bestimmten Erkenntnisziels beinhalten, welche die Erkenntnis und die ihr zu Grunde liegende Methode allgemein zugänglich, wiederholbar und intersubjektiv nachprüfbar machen. Das heißt, Wissenschaftlichkeit bezieht sich nicht nur auf Ergebnisse von Erkenntnisgewinn, sondern auch auf den Prozess ihrer Gewinnung. Wissenschaftliche Weiterbildung beinhaltet daher auch die Vermittlung erkenntnisorientierter Vorgehensweisen, die diese Ergebnisse ermöglicht haben.

### **2.2 Forschungsdesiderate**

- Was ist das Wissenschaftliche an universitärer Weiterbildung?
- Welche Überschneidungen und welche Unterschiede gibt es in den Angebotsprofilen von universitärer Weiterbildung und der in anderer Trägerschaft?
- Gibt es eine „Auslagerung“ wissenschaftlicher Weiterbildung von den Universitäten in andere Institutionen durch Honorartätigkeiten von Universitätspersonal?
- In welchem Verhältnis verhält sich wissenschaftliche Weiterbildung zu Wissenschaftstransfer?
- In welchem Verhältnis verhalten sich weiterbildende zu postgradualen Studiengängen?

## **3. Ist wissenschaftliche Weiterbildung ein öffentliches Gut?**

### **3.1 Tendenzen**

In allen OECD-Ländern ist eine Ausweitung des Bevölkerungsanteils festzustellen, der über eine wissenschaftliche Ausbildung verfügt. Jedoch liegt der Bevölkerungsanteil, der über eine theoretisch orientierte

wissenschaftliche Ausbildung verfügt im Jahre 2002 nach OECD-Angaben bei den 25 bis 64-Jährigen in Österreich bei 7%, in Deutschland bei 13% und in der Schweiz bei 16%. D.h., es gibt weiterhin einen großen Bevölkerungsanteil, der keine wissenschaftliche Ausbildung absolviert hat, zugleich aber von der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche betroffen ist. Die Tendenz zur zunehmenden Verwissenschaftlichung scheint unumkehrbar zu sein, da Komplexität und Vernetzung sozialer, ökonomischer, politischer technologischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ständig zunehmen. Dieser Tendenz sind ältere Menschen sowie Angehörige unterer Sozialschichten und restringierterer sozialer Milieus verstärkt ausgesetzt. Nach den vorliegenden Statistiken werden Weiterbildung und insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung vorwiegend von Menschen mit guter Erstausbildung genutzt. Universitäten scheinen mit ihren Weiterbildungsangeboten sich vorwiegend an Absolventen eines Erststudiums zu wenden, hingegen die Demokratisierungsfunktion von Wissenschaft durch universitäre Weiterbildung eher zu vernachlässigen.

### **3.2 Forschungsdesiderate**

- Ist wissenschaftliche Weiterbildung ein allgemein zugängliches Gut, das auch von Menschen ohne eine wissenschaftliche Ausbildung genutzt werden kann und genutzt wird?
- Welche Angebote wenden sich an Menschen ohne wissenschaftliche Ausbildung und können zumindest von ihnen auch genutzt werden?
- Welche Angebote universitärer Weiterbildung bedürfen als Nutzungsvoraussetzung keiner wissenschaftlichen Erstausbildung?
- In welcher Weise übernimmt wissenschaftliche Weiterbildung Aufgaben der wissenschaftlichen Erstausbildung?

## **4. Unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen findet wissenschaftliche Weiterbildung statt?**

### **4.1 Tendenzen**

An zahlreichen Universitäten sind inzwischen Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung eingerichtet, die als universitäre Organisationseinheiten die Weiterbildungsaufgaben der Universität betreiben sollen. Sie sind als organisatorische Weiterbildungsinstitutionen der Universitäten nicht mehr umstritten, wie z. T. noch in den 70er Jahren, als darüber gestritten wurde, ob die Weiterbildungsaktivitäten der Universitäten zentral oder auf Fachbereichsebene realisiert werden sollten.

Dessen ungeachtet werden Weiterbildungs-Angebote jedoch sowohl zentral als auch dezentral initiiert und organisiert. Dezentral anscheinend weniger durch Fachbereiche und Dekanate als durch Fächer oder einzelne Institute, die eine Nachfrage außeruniversitärer Organisationseinheiten nach ihren Angeboten annehmen. Nicht selten werden Weiterbildungs-Angebote auch von außeruniversitären Nachfragern initiiert, wie z. B. von Berufsverbänden. Die Tendenz zu finanziell sich selbst tragenden Angeboten scheint deren Generierung durch Fächer und Institute zu begünstigen, da diese zumeist genauer das Nachfragepotenzial nach ihren Angeboten einschätzen können als Zentrale Einrichtungen. Ungewiss bleibt vorerst, wie die Fortführung des „Bologna-Prozesses“ die Aufgabenverteilung in der universitären Weiterbildung beeinflussen wird. Einerseits spricht manches dafür, dass die Zentralen Einrichtungen einen Bedeutungszuwachs dadurch erfahren, dass zahlreiche B.A.-Absolventen Weiterbildungsangebote abfordern, ohne sich einem M.A.-Studium als Fortsetzung zu unterziehen oder unterziehen zu können. Andererseits kann es auch für Fächer und Institute interessant sein, diesen Prozess selbst zu organisieren, vor allem wenn sie dafür finanziell einträgliche Gebühren fordern können.

### **4.2 Forschungsdesiderate**

- Wer initiiert und organisiert auf universitärer Ebene welche Formen von Weiterbildungs-Angeboten?
- Mit welchem Personal werden Weiterbildungs-Angebote durchgeführt?
- Wer ist das Subjekt bei der Generierung universitärer Weiterbildungs-Angebote?
- Welche Kooperationsformen lassen sich beobachten?
- Welche Finanzierungsstrategien lassen sich beobachten?
- Welche sächlichen und personellen Ressourcen werden in welcher Weise von wem genutzt?
- Welche Faktoren begünstigen und welche behindern die Durchführung universitärer Weiterbildung?



# Konfigurationen wissenschaftlicher Weiterbildung

Ernst Prokop

Kinder und Heranwachsende müssen lernen. Ihr Lebenszuschnitt wird also überwiegend von Erziehern und Lehrern bestimmt. Über diese Konfiguration besteht weitestgehend Konsens, weil so alles in allem Verantwortlichkeit und Lebenskompetenz für die Jugendzeit und das Erwachsenenalter grundgelegt werden können. Erzieher und Lehrer lassen sich weit überwiegend vom wohlverstandenen Interesse der Kinder und Heranwachsenden leiten. Schritt für Schritt mutieren Jugendliche zu Erwachsenen. Bald gelten sie als mündig, werden zu Verantwortung für sich selbst und andere bereit und sind in der Lage, ihren Lebensweg zu gestalten. Wenn sie sich dann immer noch in Bevormundungen durch von Lehrer begeben, um ihre Berufsqualifikation abzurunden, und wenn sie Abhängigkeiten hinnehmen, um dem Wandel ihrer Lebenszuschnitte auf der Spur zu bleiben, erscheint das nur vordergründig widersprüchlich. Tatsächlich praktizieren sie die Konfiguration, lebenslang zu lernen. Im Kontrast zu Ausbildung und Schulpflicht sind in der Weiterbildung Anregungen vielfältigst ausgeprägt und Lernorte so breit gestreut wie der Lebensalltag. Entsprechend variabel ergeben sich zahllose Gestaltungsmöglichkeiten. Die Verantwortlichkeit liegt bei den Erwachsenen selbst. Wissenschaftliche Weiterbildung eröffnet die Möglichkeit, sich durch intensives Studium Orientierungsdaten anzueignen und nach eigenem Ermessen damit umzugehen. Drei typische Konfigurationen hierbei werden im Folgenden erörtert.

## Weltwissen und Humanität

Seit dem hohen Mittelalter konnte man schon auf die „lehrreiche Kanzelrede mit Rekurs auf Naturkunde, Literatur, Historie und antike Weisheitslehre – Glaubensverkündigung durch Wissensvermittlung“ treffen. (Dicke 2004, S. 20f.) Im Gefolge von Renaissance und Rationalismus wuchs dann das Vertrauen in die menschlichen Geistes- und Seelenkräfte. Die Aufhellung der Stellung des Menschen in der Welt war verbunden mit der Durchsetzung verständlicher Erklärungsmodelle vom Weltgeschehen. So ergaben sich Impulse zum Gebildetwerden aus der jeweiligen Lebenswelt – auch für „Sackträger, Eselstreiber und Weibsbilder“, wie es schon im 17. Jahrhundert Johann Amos Comenius programmatisch gefordert hatte (vgl. Comenius 1657, 9/8). Beim stufenweisen Zugang zum Weltwissen über Schulen und Wissenschaft bis in die Greisenbildung benutzte man nicht mehr das Latein der Gelehrten, sondern die Muttersprachen und bebilderte Lehrbücher.

Für Erwachsene und Ältere in den Generationenfolgen seit der europäischen Aufklärung fanden sich über alle Standesgrenzen hinweg stets wache Mitmenschen, die sich der Nöte und Fragen ihrer als Schwestern und Brüder verstandenen Zeitgenossen annahmen. In solchem Sinne fordert Friedrich Schiller im Distichon „Würde des Menschen“: „Nichts mehr davon, ich bitt’ euch. Zu essen gebt ihm, zu wohnen. Habt ihr die Blöße bedeckt, gibt sich die Würde von selbst.“ (Schiller 2004, S. 248) Begeisterung über vermeintliche Ausprägungen des Menschseins in der Antike und Vertrauen auf die menschliche Vernunft gehörten ebenso zum Zeitgeist der Epoche wie die Überzeugung, dass Menschen über die gesamte Spanne ihrer Lebensreise nach Sinnperspektiven suchen – über die bloße Sicherung des Überlebens hinaus. Davon getragen entstand eine lernfreundliche Daseinsauffassung und verbreiteten sich Interessen an Kenntnissen und Wissenschaft.

Seither finden Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung eine ihrer Wurzeln in dem Postulat, dass breite Bevölkerungskreise den eigenen Verstand gebrauchen, Vernunft zur Richtschnur des Handelns machen und Urteilsgrundlagen gewinnen sollten. Zu diesen Leistungen gilt grundsätzlich jeder Mensch als befähigt. Eben dies ist elementare Konfiguration tagtäglichen Lebens und Lernens im Erwachsenenalter. Gebildete verstehen sich als Mitwirkende in einer prinzipiell gleichrangigen, unter dem sittlichen Anspruch der Humanität lebenden Gesellschaft. Weiterbildungsimpulse lassen Sensibilität dafür entstehen, dass Menschen zwar in unterschiedlichen Ständen und Regionen leben, sich aber hinsichtlich elementarster Lebensbedingungen nicht unterscheiden.

Wissenschaftliche Weiterbildung gewährleistet für Zeitgenossen, die daran interessiert sind, Geleitet durch die Lebensalter mit ihren vielgestaltigen Herausforderungen von Tüchtigkeit und Können, von Verantwortungsbereitschaft und Charakter. Dass man die Folgen seines Handelns abzuschätzen vermag und dafür

Verantwortung übernimmt; dass man zu Vereinbarungen steht und sie einhält, dass man sein eigenes Verhalten zu kontrollieren in der Lage ist und insofern nicht von Konventionen oder von sozialen Zwängen fremdbestimmt bleibt – all das konstituiert Personalität in dem von individuell zugebilligten Menschenrechten gekennzeichneten europäischen Lebensraum und in den durch entsprechende Maßgaben geprägten Gemeinwesen weltweit. Sie alle stimulieren nicht nur zum Schritthalten mit jedem technologischen Wandel, sondern verstehen sich als Kontexte persönlicher Lebensorientierung.

Dabei befinden sich Weiterbildungseinrichtungen in bester Gesellschaft. Bibliotheken und Archive, Publikationsmedien und Datenspeicher, Solidargemeinschaften und Wohlfahrtsverbände, Bühnen und Museen leisten je spezifische Beiträge zu einer umfassenden Kulturleistung – den jeweiligen Lebensraum nämlich als ein Gehäuse auszustatten, in dem sich alle Zeitgenossen menschenwürdig beheimatet empfinden können. Getragen von dieser Zuversicht sehen sich viele ihrer Lebenssituation gewachsen, verstehen ihr Gewissen als „Elle“ für den Alltag, lassen sich „kein X für ein U vormachen“ und gestalten ihre sozialen Kontaktgefüge zu Spuren des eigenen Lebens. Grundsätze und Zukunftshoffnungen, Kontinuität und Freiräume, Geborgenheit und Weltoffenheit stellen sich hier Tag für Tag als Herausforderungen.

Anlässe zur wissenschaftlichen Weiterbildung gewinnen umso mehr Gewicht, je ausgeprägter sie Sachwissen im Hinblick auf das Lebensverständnis perspektivisch werden lassen. Bei all jenen, die aus der Kindheit über befriedigende Lernerfahrungen verfügen, beflügeln Aktivität und Neugier ihr Suchen nach Erkenntnis und Wissen lebenslang, ob als Unterrichtsteilnehmer oder wenn sie informell nach Anhaltspunkten suchen – von der Berufsbewährung über eine Sinnerfüllung im persönlichen Leben bis in die sozialen Netze des Miteinanderlebens. Viele lassen sich beanspruchen im Vereinswesen oder im nachbarschaftlichen Engagement von Feuerwehr und Rettungsdiensten, ebenso in aktiver Freizeitgestaltung oder im Mitwirken bei der Erhaltung von Natur und Umwelt, schließlich auch im Konsens mit Gleichgesinnten hinsichtlich Weltbild und Lebenswerten. Hierbei gewinnt man Orientierung nicht nur aufgrund kognitiven Wissensaustausches, sondern ebenso in jener grundlegenden Erfahrung, dass man an einem Lebensort dazugehört.

## **Wandel und Kontinuität**

Herausforderungen ergeben sich schon aus der Generationenfolge mit dem jeweiligen Erneuerungspotenzial der heranwachsenden Jugend, von dem bald mehr, bald weniger Wirklichkeit wird, sobald sich die Alten zurückziehen. In einer jeden Generation führt dies zu Wandlungen in den Lebensgewohnheiten. Je schneller sich Landstriche durchmessen lassen, je stärker Entfernungen schrumpfen, je selbstverständlicher Urlaubsreisen sind, um so mehr verbreitet sich die Erfahrung von der Vielfalt menschlicher Kulturen, von der Relativität der eigenen Gewohnheiten und von Spielräumen für Erneuerung und Reform, die sich in jedem kulturellen Umfeld auftun. Physiologische und soziale Rahmenbedingungen formen Gehirn und Verhalten wechselseitig aus. Diese „Ko-Konstruktionen“ künftigen Handelns werden über Wissenschaft und Weiterbildung angeregt. (vgl. Baltes 2004, S.37)

Eine Verhaltensausrüstung mit persönlichen Tugenden und mit beruflichen Fertigkeiten erlaubt, jeder denkbaren Lebenssituation zu begegnen und Zusammenhänge zu überschauen. In den Ungereimtheiten des Alltags ist ebenso Sinn zu suchen wie angesichts der Unbegreiflichkeit des Generationenwechsels und des Verfallens zur Reife gelangten menschlichen Lebens in Alter und Tod. Das Bündel an handwerklichen Künsten zur Materialbearbeitung und die Erfahrungen bei der Nahrungsmittelgewinnung bleiben im Interesse der Überlebenssicherung laufend anzureichern. Wer in einer Schriftkultur das Alphabet nicht beherrscht, läuft ebenso Gefahr, an den Rand seines Lebensraumes zu geraten, wie Computer-Unerfahrene in einer Datenverarbeitungszivilisation.

So werden für alle aktuelles Wissen, für jeden einzelnen Verantwortungsbereitschaft und Selbstkontrolle zur Lebensbedingung. Deshalb hat sich in unterschiedlichen Regionen ein Gefüge von Einrichtungen der Kulturpflege, der Informationsvermittlung und der Verlebendigung von Brauchtum herauskristallisiert. All diesen ist eigentümlich, dass sie Erwachsenen die Möglichkeit bieten, ihr Wissen zu erweitern oder ihrem Leben eine Sinnperspektive zu eröffnen. Ein Anwachsen wissenschaftlicher Weiterbildung bringt auch in das Spektrum vorhandener kultureller Betätigungsmöglichkeiten für Erwachsene neue Sichtweisen ein und besetzt bestehende Nischen. Warum freudige Aufgeschlossenheit gegenüber Lernmöglich-



keiten den einen Lebensablauf kennzeichnet oder distanzierte Unzugänglichkeit für Lernimpulse einen anderen, ist nicht immer offensichtlich. „Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen, nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise, kann lähmender Gewöhnung sich entrafen.“ (Hesse 1972, S. 118)

Dynamik und Adressierung solcher Anregungspotenziale eines Menschenlebens sind weitgehend ungeklärt, obwohl sie die Weiterbildungsinteressen durch die Lebensalter tragen. Im Wechselspiel hiermit sind Wandlung, Reifung und Ausprägung von Anlagen erheblich. Immer, wenn ein Erwachsener seinen Lebenszuschnitt gefunden zu haben glaubt, fühlt er sich zunehmend in Situationen geraten, wo neuer Orientierungsbedarf entsteht. Im Bemühen, auch unvertrauten Herausforderungen gewachsen zu sein, konturieren sich neue Spielräume für Weiterbildung als Umschlag von Kenntnissen und als Fortschreibung von Verhaltensmustern. Solche Phasen werden als „Passagen“, die Zäsuren dazwischen, welche verbinden und abgrenzen zugleich, als „Wenden“ innerhalb der Lebensalter beschrieben. Beide sind elementare Versatzstücke lebensbegleitender Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. (vgl. Guardini 1953, Pieper 1978, Prokop 1985)

Allgemein erscheint hier alles von Interesse, was innerhalb der Wechselfälle des Alltagslebens zu situationsgemäßer Balance, zu mitmenschlicher Solidarität und zu individueller „Parkettsicherheit“ beiträgt. Insofern verdienen bescheidene informelle Anregungen zum lebenslangen Lernen ebenso Aufmerksamkeit wie glanzvoll organisierte Wege zu Zertifikaten. Im Schatten der Weiterbildungsforschung verbleiben noch immer Büchereien, Museen und örtliche Kulturszenarien. Sie heben sich von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit überwiegender Unterrichtung ab. Das informelle, in den Lebensalltag verwobene, nicht unmittelbar beruflich qualifizierende Lernen erscheint im Kontrast zur professionellen Solidität des Schulwesens und zur ansehnlichen akademischen Lehr- und Studienbetrieb nicht nur gelegentlich als banal und beliebig, sondern weitgehend auch als zu wenig durch Forschung erhellt. Die „Lernorte“ reichen von unbeaufsichtigter Lektüre über die Angebotsfülle eines „offenen Weiterbildungsmarktes“ bis zum „Sich-beheimatet-Wissen“ in Kontaktkreisen mit festen Überzeugungen. Entsprechend plurale Kontexte sind auch die „Messlatten“ für lebenslange Lernfähigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

## Informationstransport und Verhaltensorientierung

Wissenschaftliche Weiterbildung verlangt weitgehend nach eigenem Bemühen um Methoden und Sachverhalte. Sie steht in Wechselwirkung mit informellem Lernen in den Alltagszusammenhängen von Berufsarbeit und Beheimatung. Passagen und Wenden einer jeden Biografie erschließen Weltdeutungen und Sozialräume. Kenntniskataloge und Kommunikationsmuster ermöglichen das Zustandekommen von Lernvorgängen. Transport von Informationen erweist sich als ebenso gewichtiger Faktor beim Vertrautwerden mit der Welt wie die Rückkoppelung an einen von Partnern mit Lerninteressen geprägten Alltag. Dort gilt als gebildet, wer sich allen Lebensperspektiven stellt, neue Anfänge riskiert, vermeintlichen Sicherheiten misstraut und nach Orientierungsdaten sucht. Ob es Anregungen zur Beheimatung oder Konfrontationen mit Kenntnissen oder Möglichkeiten zum Erproben von Verhaltensmustern sind – viele Impulse hierzu sprechen nur jene Adressaten an, welche ihr individuelles Profil durch kognitive Aneignungsprozesse zu befördern gewohnt sind. Andere suchen in Unterhaltung oder in sportlicher Betätigung, in sozialen Bindungen oder in Weltformeln griffigen Halt im vermeintlichen Chaos der Welt und gelangen so zu Antworten auf ihre Fragen nach dem Sinn eines individuell als begrenzt erfahrenen Lebenszuschnitts. (vgl. Fallenstein 1985, Prokop 1993)

So verstanden findet sich Weiterbildung allerorten und führt kontinuierlich zu Lebensorientierung. Stimmen Lernen und Leben, Verhalten und Erfahrungen weitgehend überein, benennt man dies alltagssprachlich als Bildung und meint damit sowohl den Prozess der Selbstbildung als auch dessen Ertrag, das Verhaltensrepertoire eines gebildeten Erwachsenen: „Für eine klare Verständigung über wichtige Lebensfragen genügen aber solche unsicheren Vermutungen nicht... Ohne zusätzliche Bestimmung ist das Wort Bildung... inhaltsleer, weil es keinerlei Angaben über die Eigenschaften enthält, die eine gebildete Person hat oder haben soll.“ (Brezinka 2000, S.1)

Welches Gewicht biografisch Lernimpulsen und Bildungserfolgen zugemessen werden kann, ergibt sich aus den Alltagszusammenhängen von Handeln und Erfahrung, von Berufstätigkeit und Weltzuschnitt, von Schulbesuch und Lebensverständnis, von Sachbezogenheit und Gefühlsbefindlichkeiten. Hier werden individuelle Verhaltensspielräume ebenso ausgelotet wie deren Begrenztheit erfahrbar wird. Über jeweils

erneuerten Kenntniserwerb gerät man an bislang nicht gestellte Fragen. Neugier und individuelles Expansionsstreben lassen eine erreichte Lebenspassage als durchgestanden erscheinen. Der individuelle Lebensablauf nähert sich einer Wende – gekennzeichnet von subjektiver Neigung, sich neu zu orientieren, vertraute Wissenshorizonte zu erweitern und umfassende Ausgewogenheit zu gewinnen. Soweit Impulse zu wissenschaftlicher Weiterbildung in den aktuellen Lebenszuschnitt eines lernenden Erwachsenen „passen“, erweisen sie sich als Anregungen während einer Wende und als Stützen während einer Passage des Lebenslaufs. Aufgrund „der Scheu und des Respekts vor dem Anderssein“ (vgl. Illich 1983, S. 86) machen sie Erwachsene handlungsfähig innerhalb komplexester Lebenszusammenhänge.

Vom lebenslang beschulten Erwachsenen erwartet man, dass er sich besser als andere Zeitgenossen nicht nur bei der Anwendung seiner Berufskenntnisse, sondern auch innerhalb seines Lebenszuschnitts bewegen kann. Sinn wird erfahrbar im sozialen Miteinander, über Literatur und Kunst, aus den Ritualen, welche den Lebensablauf von Namengebung bis Beerdigung markieren, und aus Kontakten mit Gleichgesinnten oder aus Glaubensgewissheiten. Hierin gründet es, dass Menschen sich Werten und Hoffnungen individuell verbinden. Humanität war allgemeines Maß individuellen Lebens, wo sich im Gefolge des Zeitalters der Aufklärung bürgerliche Kreise als Gebildete auswiesen, auf diese Weise sich von Standespersonen und von Armen gleichermaßen unterschieden und in ihren Salons, Zirkeln und Akademien miteinander geselligen Umgang pflegten. Geordnete Deutungsweisen der Welt und verbindliche Wertorientierungen hatten jene Lebensart – geprägt von Rationalität und von kontinuierlicher Weiterbildung durch Wissenschaft – begründet: „Unsere Pflicht ist, nicht Bücher, sondern einen Charakter zu entwerfen und nicht Schlachten und Provinzen, sondern Ordnung und Ruhe in unserem Verhalten zu gewinnen. Unser großes und ruhmreiches Meisterwerk besteht darin, angemessen zu leben.“ (vgl. Kühn 2003, S. 38).

Seither hat sich gezeigt, dass auch Zeitgeist und Publizistik einen angemessenen Umgangsstil und die Besinnung auf humane Grundwerte durchaus nennenswert anzuregen vermögen. Printmedien geben nahezu kontinuierlich Lebenshilfen zu Alltagsproblemen Raum. Im „www.“ stehen Informationsmengen für alle denkbaren Sichtweisen von Mensch und Welt bereit. Insofern zielen beide auf individuelle Kompetenz zum Leben und auf Verhaltensorientierung innerhalb vielfältigster Bedeutungszumessungen. Solche gründen sehr häufig im informellen Lernen oder werden von alltäglichen Bildungsimpulsen angeregt. Teilweise erklären sie sich auch aus ganz subjektiven Daseinserfahrungen. In derart komplexen Kontexten gewährleistet wissenschaftliche Weiterbildung die wissenssystematischen Voraussetzungen von Verhaltenssicherheit und humaner Dignität in den Wechselfällen des individuellen Lebensalltags. „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S.19)

## Literatur

- Baltes, P. B. u.a. (2004): Geist im Alter. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 248, S. 37.
- Brezinka, W. (2000): Orientierung durch Bildung. In: Zur Debatte Jahrgang 30, Nummer 3 . München. S. 1–5.
- Comenius, J.A. (1657): Didactica magna. Amsterdam.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Dicke, G. (2004): Die mittelalterliche Predigt – ein Massenmedium? In: Agora Jahrgang 20, Heft 2. Eichstätt, S. 20–22.
- Fallenstein, K. (1985): Sozial-kulturelle Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung. München.
- Guardini, R. (1953): Die Lebensalter. Würzburg.
- Hesse, H. (1972): Stufen. Ausgewählte Gedichte. Frankfurt/Main.
- Illich, I. (1983): Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit. Reinbeck.
- Kühn, M. (2003): Kant. München.
- Pieper, M. (1978) Erwachsenenalter und Lebenslauf. München.
- Prokop, E. (1985): Orientierungsdaten für die Erwachsenenbildung. München.
- Prokop, E. (1993): Weiterbildungsberatung. München.
- Schiller, F. (2004): Epigramme. In: Sämtliche Werke, Bd. 1, München, S. 248–256.



# Über kritische Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Paul Kellermann

Der aktuelle Gebrauch der Begriffe „Weiterbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ lässt zwei Charakteristika erkennen: Es gibt kaum eine Anbindung an bildungstheoretische Traditionen und wenn, dann lediglich an einen verkürzten Bildungsbegriff. Zweitens erfolgt die Diskussion vorwiegend normativ in doppelter Weise: Man muss sich heute lebenslang weiterbilden, um erwerbsfähig zu bleiben, und die lebenslange Weiterbildung hat sich am Arbeitsmarkt zu orientieren. Oberflächlich betrachtet wäre mit diesen Normierungen ein Bezug zu einem der bedeutsamsten Gesellschaftsbereiche hergestellt, nämlich zur Arbeit. Doch der Bezug ist oberflächlich, weil die Orientierungen an individueller Erwerbsfähigkeit und am Arbeitsmarkt nur sehr vermittelt mit dem zu tun haben, was grundsätzlich an Arbeit zur Sicherung und Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu leisten ist. Abgesehen davon, dass allzu häufig nicht zwischen dem Arbeitsmarkt als Angebot von und Nachfrage nach Arbeitsplätzen sowie dem System der unselbständigen und selbständigen Beschäftigung unterschieden wird, bedeutet menschliche Arbeit weit mehr als bloße Erwerbsarbeit. Richtet sich lebenslange Weiterbildung an jenem beschränkten Arbeitsverständnis aus, ist auch sie unvermeidbar beschränkt.

Diese Feststellung gilt generell auch für wissenschaftliche Weiterbildung und überdies speziell, sofern sie nicht in Zusammenhang einerseits mit Bildung allgemein und mit Weiterbildung im Besonderen, andererseits mit Wissenschaftlichkeit konzipiert wird. Lebensgeschichtlich gehen Bildung i. S. von Aufbau und Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur und Weiterbildung i. S. von Spezifizierung (als zugleich die Persönlichkeitsstruktur vertiefend und einengend) der wissenschaftlichen Weiterbildung voraus. Auch wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet Spezifizierung. Sie hat sich im wohlverstandenen Sinn an wissenschaftlicher Arbeit zu orientieren als einer menschlichen Anstrengung, die nach klassischer Lehre nie endgültig Ziele erreichen kann, also immer offen nach neuen Erkenntnissen strebt und die Prinzipien von Wissenschaftlichkeit befolgt. In anspruchsvoller Ausrichtung müsste wissenschaftliche Weiterbildung an Theorien und empirische Studien angebunden werden, die zum einen die Interdependenz von Arbeit und Bildung thematisieren, die zum anderen die individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen von Weiterbildung auf der Grundlage eines umfassenden Bildungsbegriffs erforschen, und die drittens wissenschaftliche Arbeit in ihren organisatorischen, sozialisatorischen und kulturellen Faktoren sowie in ihren Anforderungen, Gegebenheiten und Möglichkeiten zu begreifen suchen.

Ein umfassendes Forschungsprogramm „Lebenslange wissenschaftliche Weiterbildung“ hätte somit zwei Stränge zu verfolgen: die aktuelle Normativität oder Ideologie sowie – möglichst zeitgeistfrei – die grundlegenden Vorgänge und Verhältnisse von Arbeit, Bildung und Wissenschaft. Die folgenden fünf Hypothesen sind als theoretische Skizzen zu diesem umfassenderen Zusammenhang zu verstehen, die eine Überprüfung durch entsprechende Forschung provozieren sollen.

## 1. Weiterbildung und lebenslanges Lernen

Weiterbildung als allgemeine und politische Forderung gibt es in den USA und Europa seit Jahrzehnten, doch entsprechend zielorientierte, also bewusst geplante, Verwirklichungen sind bisher eher rar. Ebenso selten sind Konzeptionen von Weiterbildung zu finden, die als Grundlage zur Bestimmung des Begriffs und zur Orientierung politischer Aktionen in gesamtgesellschaftlicher Sicht wirksam wurden. Kurz: Was als Weiterbildung oder Fortbildung, als *further education* oder *continuing education* (nicht einmal die inhaltliche Differenz dieser formal unterschiedlichen Bezeichnungen ist bewusst oder gar akzeptiert!) firmiert, ermangelt der umfassenden Sicht. Die vorherrschende Diskussion ist theoretisch defizitär; dementsprechend kann die politische Praxis nicht erfolgreich sein. Statt eine verantwortbare Planung erkennen zu können, lässt sich beobachten, dass die Ausdehnung von Schulung als beschränkt verstandene „Weiterbildung“ patchworkartig stattfindet. Positivistisch (unkritisch feststellend) könnte demnach behauptet werden: Immer mehr Leute eines bestimmten Alters – etwa über 30-jährige – widmen sich der Weiterbildung. Fazit: Weiterbildung ereignet sich, folgt keiner umfassenden Strategie. Diese Diagnose fällt wenig anders aus, wenn seit jüngerer Zeit der Ausdruck *lifelong learning* oder „lebenslanges Lernen“ den beschränkten Weiterbildungsbegriff ergänzt: Politisch-normativ ist dasselbe ge-

meint, nämlich Schulung im Sinn von entweder Weiter- oder Umqualifizierung des Humankapitals im Rahmen mittlerweile globaler Konkurrenz der Wirtschaftssysteme. Die Lissabon-Erklärung des Jahres 2000 (2010 *"to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world"*) und der gleichzeitig laufende so genannte Bologna-Prozess (europaweite Einführung einer gleichartigen Struktur der Hochschulstudien) kennzeichnen die normativen Vorstellungen. Während die statistische Zwischenbilanz zur Halbzeit das Verfehlen des propagierten wirtschaftlichen Ziels bereits klar erkennen lässt, dürfte es naturgemäß noch einige Zeit dauern, um Erfolg oder Misserfolg einer formalen Standardisierung der Hochschulstudien nachweisen zu können.

## **2. Bildung, Lernen und obligatorische lebenslange Weiterbildung**

Wie der humanistische Begriff von Bildung im Sinn des Ideals feiner Erziehung und umfassenden Wissens einseitig war, ist es auch der krass entgegengesetzte kapitalistische Bildungsbegriff im Sinn der instrumentellen Ausrichtung als Investition für wirtschaftlichen Erfolg. Doch wenn es nicht um normativ-ideologische Ausrichtungen gehen soll, sondern um ein Konzept, das Bildungsprozesse wissenschaftlich beschreibbar, analysierbar und verstehbar macht, muss Bildung umfassender bestimmt werden.

Bildung lässt sich sozialwissenschaftlich verstehen als Aufbau und Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen in den Bereichen von Empfinden, Können und Wissen. Bildung erfolgt transitiv im Sinn von Lehren/Erziehen und intransitiv i. S. von Lernen/Erfahren. Lehren und Lernen sind nicht nur als wechselseitige Prozesse zu verstehen, sondern auch als Vorgänge unterscheidbarer Modi: Bildung erfolgt sowohl beiläufig als auch beabsichtigt. Beiläufige Bildung kann als Sozialisation (sozial machen/sozial werden), beabsichtigte Bildung als Qualifikation (befähigen/sich fähig machen) bezeichnet werden. Sozialisation ist Voraussetzung und Rahmen für Qualifikation, d. h. Qualifikation setzt auf vorgängige Sozialisation auf und ist immer von Sozialisation begleitet. Dieses Verhältnis ist dem Zusammenhang von offiziellem Lehrplan und dem hidden curriculum in Schulen sowie von formaler und informeller Organisation in Betrieben vergleichbar. Bildung ist überdies immer mit Tätigkeit verbunden: Handeln und Erfahrung sind anthropologisch eine Einheit, weil Handeln ohne vorgängige Erfahrung ebenso unmöglich ist wie Handeln ohne begleitende Erfahrung. In diesem Sinn vermittelt jede Handlung Momente weitergehender Sozialisation, jede besondere Tätigkeit weitergehende Qualifikation, also „Weiterbildung“. Wesentlich in diesem Verständnis von Bildung sind die Dimensionen transitiv/intransitiv und Prozess/Status.

Bildung als transitiv und zugleich intransitiv zu verstehen bedeutet, die sozial-anthropologische Gegebenheit zu akzeptieren, dass Bildung in einem sozialen Feld interaktiv und persönlich stattfindet, also Menschen einander und jeweils sich selbst durch jede Art von sozialem Handeln bilden. Zu differenzieren ist in dieser Dimension, ob Bildung sich ereignet, solange man lebt, oder ob sie bewusst und geplant in eigens dafür ausgerichteten Umfeldern (Bildungsorganisationen) stattfindet. „Erziehen“ verweist auf den transitiven Aspekt der Dimension, „Lernen“ auf den intransitiven. Prozess und Status sind Ausdrücke, die zum einen den stetigen Vorgang der Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen, zum anderen den jeweils aktuell erreichten individuellen Entwicklungsstand begreifen lassen. Die in wissenschaftlicher Betrachtung unauflösliche Verbindung beider Dimensionen zerlegen die normativen Lösungen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen, indem Weiterbildung zunächst bloß als weitere Schulung (s. etwa den deutschen Bildungsgesamtplan des Jahres 1973) gesehen wurde und nach deren relativem Erfolg gewissermaßen umgepolt werden sollte auf „Lernen“ als individuelle Verpflichtung (s. etwa das Konzept „Lifelong Learning for All“, OECD 1996). Es ging also um den Wechsel der transitiven Ausbildung als politisch kollektive Bemühung hin zum intransitiven persönlichen Lernen mit der Wirkung, dass es zum individuellen Interesse werden musste, sich stetig fortzubilden, um durch „employability“ eine Chance „auf dem Arbeitsmarkt“ zu haben. Die Verantwortung der gesamten Gesellschaft wurde zum Risiko der einzelnen Person. „Obligatorische lebenslange Weiterbildung“ ist vielleicht der zutreffende Ausdruck für diese politisch-ideologische Entwicklung.

## **3. Arbeit, Bildung und Gesellschaft**

Sozial-anthropologisch bedingt, also von Geschichte und Region ebenso unabhängig wie von aktuellen Werten und Normen, gilt, dass Menschen sich erarbeiten müssen, was sie zur Sicherung und Verbesserung ihrer Lebensbedingungen brauchen. Ebenso gehört es zum Wesen menschlicher Gemeinschaft, dass sie für Arbeit



entsprechender Bildung (Qualifikation) bedarf und diese Arbeit zugleich bestimmte Erfahrung – also Bildung des Empfindens, Könnens und Wissens – vermittelt. Arbeit, Bildung und Gesellschaft sind interdependent und zum Erfolg aufeinander verwiesen. (Erfolg zu verstehen als Beitrag zur Sicherung und Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen.) Doch trotz dieser objektiv wechselseitigen Abhängigkeit von Arbeit, Bildung und Gesellschaft werden subjektiv – einerseits der extrem gesteigerten Arbeitsteilung, andererseits dem individualistischen Zeitgeist geschuldet – jeweils Arbeit, Bildung und Gesellschaft zunehmend nicht nur partikularistisch (voneinander gesondert), sondern auch eindimensional (einfältig) wahrgenommen. Statt Arbeit als eine universelle Tätigkeit zu verstehen, die Leistungen (Güter und Dienste) zur Stillung von Bedürfnissen verfügbar macht, wird Arbeit zunehmend beschränkter als Beschäftigung verstanden, deren Zweck persönlich der Gelderwerb, betrieblich Wertproduktion und staatlich gesellschaftlicher Zusammenhalt ist. Der parteipolitische Wahlkampfeslogan „Frauen, die Kinder haben, dürfen nicht arbeitslos sein“ sollte diese aktuelle Verkürzung des Arbeitsbegriffs ebenso schon nach raschem Nachdenken deutlich werden lassen wie die wahrhaft „revolutionäre“ Parole der Unternehmensverbände „Arbeitszeitverlängerung ohne Lohnausgleich“ oder die EU-regierungsamtlichen „Aktionspläne für Beschäftigung“.

Statt Bildung als einen mehrdimensionalen Prozess wahrzunehmen, der unvermeidbar das gesamte menschliche Leben begleitet, wird Bildung immer deutlicher als obligatorisches Bemühen in der Dimension der Qualifikation für Erwerbstätigkeit bestimmt. Der Definitionsmacht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Verständnis von Bildung als Investition in das Arbeitsvermögen zur Steigerung des Wirtschaftswachstums verfielen nicht nur die Unternehmen und die ihnen zugeordneten Verbände (was aus Sicht des betrieblichen Interesses verstehbar ist), sondern auch die nationalstaatlichen Regierungen, deren „eigentliche“ Aufgabe es ist, das bestmögliche Wohl der gesamten Gesellschaft anzustreben. Doch auch der Gesellschaftsbegriff verlor viel von seiner realen Bedeutung für alle Sphären des gemeinschaftlichen Lebens. Wird einerseits beim Ausdruck „gesellschaftliches Wohl“ primär an wirtschaftlichen Reichtum gedacht (als wenn ausschließlich die Ökonomie gelungenes Leben garantiere), wurde andererseits der Gesellschaftsbegriff, reduziert auf lediglich einen seiner Sektoren, durch „Kultur“ ersetzt. Es ist zu vermuten, dass diese Beschränkung weithin als Entideologisierung der anspruchsvollen und erwartungsvollen Konzeption von Gesellschaft begrüßt wird, wie sie zur Zeit der sozialwissenschaftlichen Emanzipation von normativer Philosophie einmal entfaltet wurde. Doch die Reduktion von Begriffen – also die Reduktion des Denkens – kann nur reduziertes Handeln hervorbringen. Die soziale Realität der Interdependenz von Arbeit, Bildung und Gesellschaft ist jedoch vielfältig, vielgestaltig und vielfach vernetzt.

#### **4. Beiläufige, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung**

Verabsäumt wurde bisher – soweit bekannt – eine umfassende Theorie, um Weiterbildung als multidimensionalen gesellschaftlichen und persönlichen Prozess begreifen zu können. Um diesen Prozess nicht nur als Ereignis wahrnehmen, sondern auch verantwortbar gestalten zu können, bedarf es eines entsprechenden Verständnisses. Voraussetzung eines angemessenen Verständnisses sind zutreffende Beschreibung und strukturierte Analyse. Für beides ist die Entwicklung einer differenzierten Terminologie erforderlich. Als Ansatz hierfür wird die Unterscheidung von beiläufiger, beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung vorgeschlagen.

Unter *beiläufiger (informeller) Weiterbildung* wird der unvermeidbare Prozess verstanden, in dem stetig Erfahrungen aus den gewöhnlichen Handlungen des Lebens gewonnen werden und somit Alltagskompetenzen erworben, modifiziert und verbessert werden. In der Regel erfolgt solche Weiterbildung alltäglich, ohne dass ihr besondere, eigene Bedeutung beigemessen wird. Beispiele bieten Kommunikationen, die den weiteren Umgang mit Angehörigen, Nachbarn, Kollegen usw. beeinflussen, oder das Studieren und Erproben von Gebrauchsanleitungen neu erworbener Geräte. *Berufliche Weiterbildung* lässt sich als beabsichtigte (formelle) Qualifizierung zur Vertiefung, Erweiterung oder Neuausrichtung der Arbeitskompetenzen verstehen. Allerdings ist formelle berufliche Weiterbildung auch immer in beiläufige, informelle Bildung eingebettet, weil die Berufsarbeit – sozial-anthropologisch bedingt – auf Alltagserfahrung beruht und ein Großteil des Alltagshandelns im Rahmen der Berufsarbeit stattfindet. Die Spezifizierung ist darin zu sehen, dass berufliche Weiterbildung auf einschlägige Erfahrungen und Kompetenzerweiterungen angelegt ist. Dieser Umstand ist mit einer Reihe weiterer Konsequenzen verbunden: Nicht nur, dass die formelle berufliche Weiterbildung der Qualifizierung des persönlichen Arbeitsvermögens gewidmet ist, was Objekt und Subjekt der Organisation nach verschiedenen

Interessen und Kompetenzen unterscheiden lässt; formelle berufliche Weiterbildung ist auch als spezielles Subsystem des Bildungs- und Schulungssystems entstanden, das professionelle Erwerbstätigkeit ermöglicht. Kurz: Berufliche Weiterbildung kann auch als Geschäft gesehen werden. Gleiches gilt für *wissenschaftliche Weiterbildung*, die nun ihrerseits als besonderer Teil beruflicher Weiterbildung zu interpretieren ist. Ihre Besonderheit beruht auf der Beachtung wissenschaftlicher Prinzipien: vorurteilslos, theoriegeleitet, forschungsorientiert, systematisch, kumulativ und offen für Kritik zu sein sowie Kontexte und Konsequenzen zu berücksichtigen. Freilich mag das Motiv, durch wissenschaftliche Weiterbildung Geld zu verdienen oder eine Erwerbstätigkeit zu erhalten (erhalten im doppelten Sinn des Worts: bekommen/sichern) beziehungsweise das Wirtschaftswachstum zu steigern, die wissenschaftlichen Prinzipien von geringerer Bedeutung erscheinen lassen. Doch, um als wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich sein zu können, bedarf es jedenfalls der Beachtung der Wissenschaftlichkeit.

## 5. Europäische Wissenschaftspolitik

Die Lissaboner Erklärung und der Bologna-Prozess sind im Begriff, ihre hochgesteckten Ziele zu verfehlen. Während die wirtschaftliche Entwicklung in Europa gegenüber der in den USA und Ostasien zur Halbzeit der Planungsphase weiter zurückfiel, erbrachte die Neuausrichtung des Hochschulsystems auf Bakkalaureats-, Magister- und Doktoratsstudien sowie auf das European Credit Transfer System (ECTS) bestenfalls formale, keinesfalls aber – worauf es bei wissenschaftlicher Bildung und Weiterbildung entscheidend ankommt – inhaltliche Übereinstimmungen. Zum Letzteren nur zwei Illustrationen: In Österreich können Master-Studiengänge auf sehr verschiedenen Anspruchsniveaus sowohl von nichtwissenschaftlichen als auch von wissenschaftlichen Organisationen und Institutionen eingerichtet werden, aber Magisterstudien nur an Universitäten. Leicht ist nun vorstellbar, zu welchen Missverständnissen um Master- und Magistertiteln in Ländern dies führen muss, in denen nur der Mastertitel Tradition hat. Vom Bologna-Prozess angezielte transnationale Mobilität von Graduierten kann auf diese Weise sicher nicht gefördert werden. Hartnäckig halten sich die Meldungen, dass Großbritannien und die USA die neuen europäischen Titel nicht anerkennen. Ähnlich unbefriedigend ist das ECTS, wenn es einerseits dekretiert, dass 30 Punkte einer Arbeitsbelastung der Studierenden von 750 Stunden pro Semester zu entsprechen haben, wenn andererseits die unkoordinierten Curricula die 30 Punkte auf in ihrer Zahl sehr unterschiedliche Fächer verteilen. Das Ergebnis ist häufig, dass ein und derselben Lehrveranstaltung je nach Studienplan unterschiedlich viele Punkte zugeordnet werden, wodurch der dahinterstehende erforderliche Zeitaufwand eben auch unterschiedlich sein müsste. Wie sollen Lehrende und Studierende damit umgehen?

Die Erklärung sowohl für die abfallende Position Europas im Rahmen der globalen wirtschaftlichen Konkurrenz als auch für die Verfehlung der Ziele einer europäischen Studienstruktur liegt vor allem in der Beschränktheit und Einseitigkeit der Perspektiven auf Wirtschaft und Bildung. Anstatt Wirtschaft als Teilprozess der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu sehen und als Mittel zur Sicherung und Verbesserung der Lebensbedingungen, wird Wirtschaft als wesentlichster, gar als ausschlaggebender Bereich des Lebens dargestellt und empfunden sowie als Zweck aller Anstrengungen. Ähnlich partikularistisch werden Bildung sowie Weiterbildung wahrgenommen und überdies primär zu Instrumenten wirtschaftlicher Entwicklung stilisiert. Die alternative Frage, leben und bilden wir uns, um zu arbeiten, oder arbeiten wir, um zu leben und uns zu bilden, scheint mit der Verkehrung von Mittel und Zweck lebensfeindlich beantwortet zu sein. Doch empirische Studien und eben auch die Misserfolge der Lissabon-Erklärung und des Bologna-Prozesses zeigen, dass die Verkehrung Verschlechterungen bringt. Es handelt sich dabei nicht nur um Verschlechterung im Leben, sondern auch um jeweilige Verschlechterungen im globalen Konkurrenzkapitalismus, wobei – dialektisch genug! – die Verschlechterungen des gesellschaftlichen Lebens durch bevorzugte Ausrichtung aller Anstrengungen in Arbeit, Bildung und Gesellschaft auf „die“ Wirtschaft gerade deshalb hingenommen werden, um in der Konkurrenz erfolgreich zu sein. Exakt das Gegenteil brächte den gewünschten Erfolg: Wirtschaftlich wie wissenschaftlich am erfolgreichsten sind Menschen und damit die Gesellschaft, wenn in einem umfassenden Sinn intrinsisch motiviert in anregenden Umwelten gearbeitet werden kann. Soll wissenschaftliche Weiterbildung sowohl im Sinn von Wissenschaftlichkeit als auch im Sinn des umfassenden Bildungsbegriffs weitere Handlungskompetenzen persönlich und gesellschaftlich ermöglichen, müsste entsprechend kritische Forschung strukturell und prozesshaft etabliert werden.



# Verzeichnis der Autoren

Prof. Dr. Werner Fröhlich  
Präsident der Donau-Universität Krems  
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30  
3500 Krems, Österreich  
werner.froehlich@donau-uni.ac.at

PD Dr. Wolfgang Jütte  
Donau-Universität Krems  
Plattform Weiterbildungsforschung  
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30  
3500 Krems, Österreich  
wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

Prof. Dr. Paul Kellermann  
Universität Klagenfurt  
Institut für Soziologie  
Universitätsstraße 65 – 67  
9020 Klagenfurt, Österreich  
paul.kellermann@uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Detlef Kühlenkamp  
Universität Bremen  
Institut für Erwachsenenbildungsforschung; FB 12  
Bibliothekstraße 1  
28359 Bremen, Deutschland  
kühlenkamp@uni-bremen.de

Prof. emer. Dr. Ernst Prokop  
Universität Regensburg  
Visiting-Professor der Donau-Universität Krems  
Plattform Weiterbildungsforschung  
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30  
3500 Krems, Österreich  
ernst.prokop@t-online.de

Prof. Dr. Erich Schäfer  
Fachhochschule Jena  
Fachbereich Sozialwesen  
Postfach 100314  
07703 Jena, Deutschland  
erich.schaefer@fh-jena.de

Prof. Dr. Axel Schilling  
Fachhochschule beider Basel  
Institut für Management-Entwicklung  
Peter-Merian-Strasse 86  
4002 Basel, Schweiz  
axel.schilling@fhbb.ch

Prof. Dr. Karl Weber  
Universität Bern  
Koordinationsstelle für Weiterbildung  
Falkenplatz 16  
3012 Bern, Schweiz  
karl.weber@kwb.unibe.ch

Prof. Dr. Andrä Wolter  
Universität Dresden  
HIS Hochschul-Informationen-System  
Goseriede 9  
30159 Hannover, Deutschland  
wolter@his.de